

**ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ
У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ
ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

**HIGHER EDUCATION
OF UKRAINE IN THE CONTEXT
OF INTEGRATION TO EUROPEAN
EDUCATIONAL SPACE**

I (8)

УДК 378.1
378.4

Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради Інституту вищої освіти України
Протокол № 10 від 24 листопада 2008 р.

Рекомендовано до друку Рішенням вченої ради факультету психології
Київського національного Університету імені Тараса Шевченка
Протокол № 5 від 18 листопада 2008 р.

Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Луговий В.І., Мадзігон В.М.,
Ляшенко О.І., Євтух М.Б., Скопенко В.В., Степко М.Ф., Невмержицький О.А.,
Євтух В.Б., Ткаченко В.М., Корольов Б.І., Михальченко М.І.,
Онкович Г.В., Корсак К.В., Бобров В.Я., Левшин М.М., Чуйко О.В.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Вища освіта України – Додаток 3, том І (8) – 2008 р. – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору – 528 с.

У тематичному випуску часопису “Вища освіта України” вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору.

Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні – ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв’язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також – умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах.

Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

<https://doi.org/10.38014/osvita.2008.8.00>

- © Інститут вищої освіти АПН України, 2008 р.
- © Факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2008 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2008 р.

ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ АПН УКРАЇНИ

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

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Засновано у 2001 році
Передплатний індекс 23823
ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС

Додаток 3, том I (8), 2008 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 3, том I (8), 2008 р.

Тематичні рубрики випуску:

**Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти
в Україні, Європі та світі**

Психологічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

Сучасний освітній менеджмент: економічні, організаційні та психологічні засоби реалізації в Україні, Європі та світі

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

**Болонський процес
і перспективи розвитку
вищої освіти
в Україні, Європі та світі**

АРАПОВА І.П.,
доцент, Вінницький інститут МАУП
АРАПОВ С.М.,
кандидат технічних наук, доцент, Вінницький
державний аграрний університет
СОЛЯНИЧЕНКО М.О.,
кандидат технічних наук, професор, директор,
Вінницький інститут МАУП, м. Вінниця

КОНКУРЕНТНОЗДАТНІСТЬ ДЕРЖАВИ ТА СУЧАСНА ОСВІТА ДЛЯ ДОРОСЛИХ

Становлення системи безперервної освіти базується на двох взаємопов'язаних тенденціях: вторгненні виробництва в сферу базової підготовки, і навпаки, проникнення навчання у виробничий процес. Стираються межі між різними стадіями освітнього процесу. Неперервна освіта не є стадією розвитку самої системи освіти, а є необхідною частиною інтеграції науки, освіти і виробництва. Кваліфікований персонал – це фактор, що забезпечує конкурентний рівень виробництва товарів і послуг.

Становление системы непрерывного образования основывается на двух взаимосвязанных тенденциях: вторжении производства в сферу базовой подготовки и, наоборот, проникновении обучения в производственный процесс. Происходит стирание граней между различными стадиями образовательного процесса. Непрерывное образование не является очередной стадией развития системы образования, а выступает как необходимая составная часть процесса интеграции науки, образования и производства. Квалифицированный персонал – фактор, обеспечивающий необходимый конкурентный уровень производимых товаров и услуг.

Theoretical, methodological and applied problems of mutual interference between economic system and Lifelong learning system reforming have been considered. The directions for state policy concerning the economic terms changes for further development and reforming the national higher educational system under the modern conditions of globalization and integration.

Концепція освіти в світі за останні роки зазнала істотних змін. Раніше освіта була жорстко прив'язана до можливостей бюджету держав, на основі якого базувалася і конституційна відповідальність держави перед своїм народом за його освіту.

Раніше оновлення знань на планеті відбувалося кожні 20-30 років, і суспільство в особі одного покоління не так гостро відчувало недолік сучасних знань, зберігаючи консервативну класно-урочну систему освіти. Сьогодні знання оновлюються на 20 %

в рік, тобто повністю за кожні 5 років. На жаль, діюча в більшості країн традиційна базова освіта через свою інерційність не встигає за змінами в світі знань.

Освіта дорослих разом з економікою і державним будівництвом є найважливішим чинником і одним з основних аргументів і інструментів суспільного розвитку.

Очевидно, що економічна конкуренція держав переміщується з виробничої області в сферу науки, нових технологій і освіти. Стан і рівень їх розвитку визначатимуть конкурентоспроможність країн, їх положення в світовій економічній спільноті і, кінець кінцем, їх національну безпеку, включаючи перш за все економічну і оборонну.

У сукупності політичних, правових, національних, культурних, соціальних, економічних, міжнародних умов, які відповідним чином змінюють її внутрішнє середовище, найвагомішими для системи освіти та найбільш залежними від неї є економічні. Адже, з одного боку, економічні умови можуть прискорювати або гальмувати розвиток освіти, а з іншого – система освіти може прискорювати або гальмувати трансформацію економіки.

Консультативний комітет з промислових досліджень і розвитку Європейської комісії Європейського союзу на основі аналізу кваліфікаційного рівня європейської робочої сили в своїй доповіді ще в кінці 80-х років XX століття дійшов висновку, що без конкурентноздатної системи освіти дорослих не може бути конкурентноздатної робочої сили, а без останньої – і конкурентноздатної економіки. Це природно, оскільки в сучасних умовах на частку людських ресурсів у формуванні внутрішнього валового продукту в розвинених країнах припадає більше 80 %. Провідна роль при цьому належить освіті дорослих, яка формує цю конкурентноздатну робочу силу. Наявність такої робочої сили є необхідною передумовою для виживання в жорсткій конкурентній боротьбі за експортні ринки. Переможцями виявляться ті, хто швидше зможе втілити результати фундаментальних досліджень в нові технології і почати виробництво високоякісних товарів і їх продаж за прийнятною ціною.

В Україні значне місце відводиться модернізації післядипломної освіти, яка за визначенням ЮНЕСКО надає можливість кожному фахівцеві постійно поновлювати і поглиблювати загальні та фахові знання і вміння. Змінюється стратегія роботи системи післядипломної освіти: навчальні заклади поставлені перед необхідністю працювати не стільки на функціонування системи освіти, скільки на її розвиток, що передбачає зміну ретрансляційних завдань на дослідницькі, на виявлення освітніх потреб, вивчення специфіки освітніх процесів у системі післядипломної освіти, участь у розробленні регіональних програм розвитку освіти тощо.

Сучасна система освіти дорослих на Україні знаходиться у стані становлення. Тому головна задача держави – створити передумови і нормативну базу, що дозволяють забезпечити безперервну освіту (Lifelong learning), яка є необхідною умовою:

- збільшення тривалості активного життя людини;
- максимального і ефективного використання людського досвіду і інтелекту протягом всього його життя;
- ліквідації "західної" філософії немолодого покоління.

У зв'язку з цим слід всіляко заохочувати мережу недержавних учбових закладів і структур, що акумулюють засоби для фінансування освітньої діяльності, що розвивається.

Серед сучасних чинників розвитку суспільства на перший план виходить людський капітал, якісною характеристикою якого є рівень знань, що стає ключовим елементом у забезпеченні постіндустріального розвитку будь-якої країни. Тому стабілізація та подальше соціально-економічне зростання України багато в чому залежать від якісної підготовки спеціалістів, рівень знань яких забезпечить виробництво продукції, конкурентоспроможної на світовому ринку, сталий розвиток країни тощо. Неодмінною умовою забезпечення такого інтелектуального рівня в Україні є відповідність вітчизняної системи вищої освіти сучасним економічним умовам українського суспільства, які можуть сприяти або гальмувати її розвиток. Ці умови мають неоднозначний вплив на розвиток системи вищої освіти і потребують постійного дослідження взаємозв'язків між економічною трансформацією та системою вищої освіти. Отже, для прийняття адекватних рішень та ефективного процесу реформування системи вищої освіти важливо постійно враховувати зміну економічних умов.

Більшість форм підвищення кваліфікації (як ланки системи безперервної освіти) пов'язана з конкретними змінами в техніці, технології, організації, асортименті продукції. Розрив в часі між перепідготовкою і майбутніми змінами збільшується та не змінює суті цієї залежності. Західні економісти вивели пряму залежність періодичності постійно діючого навчання від ступеня наукоємності виробництва (зокрема, від частки витрат на НДР в загальній сумі продажів). Для підвищення гнучкості постійно діючої системи підвищення кваліфікації, наближення її до користувача, фірми сприяють створенню мережі невеликих учбових пунктів, що володіють значною юридичною і фінансовою самостійністю.

На думку закордонних дослідників, тимчасові або постійно діючі форми підвищення кваліфікації – тільки ланки загальної системи безперервної освіти. Базова підготовка повинна створити певний потенціал знань, розвинути здібності, а також, що не менше важливе, потреби в безперервному оновленні освіти. По-перше, йдеться про ґрунтовну загальноосвітню підготовку і широкий профіль спеціальної підготовки. Інакше освітній процес носитиме тупиковий характер. По-друге, необхідна відмова від максимально можливого об'єму інформації на користь проблемної побудови програм навчання (розвитку принципу "навчити вчитися").

Система підвищення кваліфікації має ряд переваг у порівнянні з базовою професійною освітою: вона менш інерційна і здатна реагувати на швидкі соціально-економічні і техніко-технологічні умови, має, як правило, безпосередній двосторонній зв'язок із практикою, що дозволяє швидше отримати освітній результат; контингент, що навчається, здатний критично оцінювати пропонувані інновації, він може безпосередньо брати участь в їх апробації, розвитку і реалізації. Звичайно, ці переваги лише підкреслюють недоліки базової професійної освіти, яка також повинна мати усі названі якості. Проте об'єктивно обумовлені такі переваги не означають, що система піс-

лядипломної освіти, підвищення кваліфікації не потребує оперативного і гнучкого вдосконалення. Потрібні нові навчальні плани, програми, розробки спецкурсів, підтримка індивідуальної і дистанційної перепідготовки фахівців, удосконалення системи мотивації фахівця до самоосвіти.

Таким чином, становлення системи безперервної освіти (Lifelong learning) ґрунтується на двох взаємопов'язаних тенденціях: інтеграції виробництва в сферу базової підготовки і, навпаки, проникненні навчання у виробничий процес. Відбувається стирання меж між різними стадіями освітнього процесу. Особливо важко визначити межу між базовою підготовкою і підвищенням кваліфікації.

Безумовно безперервна освіта не є черговою стадією розвитку системи освіти, а виступає як необхідна складова частина процесу інтеграції науки, освіти і виробництва.

Вимоги до сучасного виробництва, можуть бути задоволені тільки шляхом постійного підвищення рівня освіти працівників, посиленої підготовки фахівців-дослідників, розробників нової техніки. Кваліфікований персонал – чинник, без якого не можна забезпечити необхідний рівень продуктивності праці.

Планування безперервного навчання – одне з головних складових частин планування людських ресурсів, що включає два етапи:

- перший – прогноз кількісного і якісного складу працюючих в організації на поточний період;
- другий – складання планів набору, підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів.

Ніколи раніше чинник творчості в оновленні виробництва не був таким значущим як зараз. Щоб витримати конкуренцію компанії потребують фахівців з високим творчим потенціалом. Йдеться про розробників нової техніки і технологій, про професійних користувачів систем електронної обробки даних, фахівців з інформаційних технологій. Окрім високої професійної підготовки від них потрібна якісно нова динаміка мислення:

- творчість і винахідливість;
- знання професійних особливостей і закономірностей суміжних підрозділів;
- використання комплексного підходу і втілення його в оригінальних технічних рішеннях;
- уміння працювати в колективі і керувати ним, виходячи з інтересів компанії.

Іншими словами, фахівці з високим творчим потенціалом повинні мати власну позицію, уміти ухвалювати рішення в нестандартних ситуаціях і проявляти ініціативу.

Сучасний бізнес робить ставку на творчий потенціал і вдосконалення кадрів, бо (з досвіду американських фірм) кожні 35 тис. дол., вкладені в освіту, приносять прибуток в 1 млн. дол.

Тісний взаємозв'язок та взаємовплив економіки і освіти зумовлює необхідність забезпечувати й підтримувати зусиллями вищої освіти соціально орієнтований ринковий, інноваційний, євроінтеграційний курс економіки України, що й визначає концептуальні напрями розвитку вітчизняної системи вищої освіти.

Кращі уми людства століттями пов'язували величезні надії з освітою народу. У наш час ця гуманістична ідея набуває особливого значення. Із зміною змісту професій, перебудовою професійної структури зайнятості населення потрібні нові знання і здібності, зовсім інша загальноосвітня і спеціальна підготовка робочої сили, інший тип кваліфікації. Країна, що не володіє системою освіти, здатною своєчасно підготувати висококваліфіковані кадри, приречена на відставання.

Література:

1. Proposal for a decision establishing an integrated action programme in the field of life-long learning
http://ec.europa.eu/prelex/detail_dossier_real.cfm?CL=en&DosId=191539
2. Радченко Я.Ю. Знание (созданный продукт) как качественный показатель хозяйственного развития // Вестник Международного славянского университета (г. Харьков). Серия Экономика. – Харьков, 2002.
3. Плахотнікова Л.О. Формування ринку освітніх послуг в Україні: стан і проблеми розвитку // Формування ринкових відносин в Україні. – Київ. – 2005. – №5 (48). – С.50-54.

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ КАНАДИ

В статті проаналізовано тенденції розвитку аграрної освіти в університетах Канади. Визначено структуру університетів та напрямки професійної аграрної освіти.

В статье проанализированы тенденции развития аграрного образования в университетах Канады. Определено структуру университетов и направления профессионального аграрного образования.

In the article it is analyzed the tendencies of agrarian education development in the universities of Canada. The structure of university and directions of professional agrarian education was defined.

У нових соціально-економічних умовах аграрна освіта України являється важливим фактором соціально-економічного розвитку суспільства, соціальної стабільності, підвищення економічного добробуту, конкурентоспроможності держави на світовій арені. Тому актуальним сьогодні є питання ефективної підготовки фахівців-аграрників, пов'язаних з організацією їх професійного навчання, постійною інформаційною підтримкою, науковою новизною

У цьому плані є показовим досвід реформування освіти Канади, яка являється одним із лідерів світового освітнього ринку, оскільки основним пріоритетом країни і державної політики являється освіта і наука. В цьому відношенні для нашої системи освіти може бути корисним накопичений Канадою досвід фахового зростання кадрів, цінним для осмислення й творчого використання фахівцями України в умовах оновлення системи підвищення кваліфікації.

Вища професійна освіта Канади привертала увагу багатьох дослідників, оскільки Канада володіє найбільш високим рівнем післяшкільної освіти і являється другою країною за масштабами охоплення молоді університетською освітою. Впродовж останнього десятиріччя українськими науковцями проводилися порівняльно-педагогічні дослідження (Б.Білаш, В.Вергла, П.Кравчук, Л.Карпинська, В.Лазарук, М.Лещенко, Н.Луців, І.Руснак, Н.Мукан), але питання функціонування аграрних вищих навчальних закладів Канади не були предметом окремого наукового пошуку, що і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Метою даної статті є аналіз функціонування вищої аграрної освіти в рамках загальної системи професійної освіти Канади.

Насамперед розглянемо історію становлення та розвитку вищої освіти Канади.

Перший сільськогосподарський освітній заклад був заснований в Новій Франції 1670 року в Petit Seminaire в Saint-Joachim. Навчання було акцентоване на здобуття практичних навичок на фермі. Цю програму започаткував єпископ Лаваль і вона про-

існувала до 1715 року. На початку XIX ст. в Квебеці було ініційовано створення ще двох сільськогосподарських шкіл, але проіснували лише протягом одного року. У 1859 році професор сільського господарства Еміль Дюма разом із абатом Пілоте заснували сільськогосподарську школу Sainte-Anne-de-la-Pocatiere, де можна було отримати диплом та розпочати програму здобуття наукового ступеня. Перша англійська сільськогосподарська школа була заснована в Онтаріо 1873 року. Спочатку однорічна навчальна програма була зорієнтована на набуття практичних навичок на фермі, але у 1880 році була розпочата дворічна програма для здобуття диплому, а школа змінила назву на Сільськогосподарську колегію Онтаріо та експериментального фермерства. Згодом школа сільського господарства в Туро (1885) та школа садівництва в Волфвіллі щойно створившись, об'єдналися в Шотландську сільськогосподарську колегію.

Остання сільськогосподарська школа була започаткована в 1893 році ченцями траппітського абатства Ока (Квебек), а в 1962 році стала частиною Лавальського сільськогосподарського факультету [6, с.65].

Зауважимо, що у витоків канадського університету стояла церква. Саме вона була головним імпульсом для створення перших канадських університетів. До моменту виникнення конфедерації університетів в 1867р. у країні було 19 вищих навчальних закладів (вісім – в Онтаріо, п'ять – в Новій Шотландії, по три в Нью Брансвік та Квебеці). На початку XIX ст. навчальний план типового університету був організований навколо вивчення класичних предметів і на кожен семестр планувалося вивчення певних дисциплін. Наприклад, типова програма першокурсника була розподілена на три семестри і при цьому в першому було вивчення Горация, "Іліади" Гомера, та хімії; в другому семестрі вивчався Гораций, Лівій, Геродот та хімія; на протязі третього семестру було вивчення Лівія, Платона та фізіології. На дані предмети був покладений акцент, оскільки в той час ступінь бакалавра з гуманітарних наук був найпрестижнішим.

Канадський університет почав позбуватися фінансової залежності від церкви, намагаючись переходити на фінансування спільнот. Навчальні заклади об'єднувалися в консолідації з метою зміцнення фінансової незалежності. В Манітобі, наприклад, об'єднаних три церковних коледжі стали називатися університетом Манітоби. У кожній із західних провінцій був створений єдиний університет провінції: університет Альберти (1906), університет Саскатчеван (1907), університет Британської Колумбії (1908), університет Нью Брансвік, який замінив Королівський коледж та ін. В університеті Саскатчевану перші уроки сільського господарства були проведені в 1912 році, а факультети сільського господарства в університетах Альберти та Британської Колумбії почали діяти в 1915 році [5, с.19-20].

Наука йшла вперед і тому потрібно було вдосконалювати та змінювати університетські навчальні плани. У навчальних планах з'явилася історія, політичні науки, географія та соціологія. Університет МакГіл був одним із перших, який розпочав модернізацію свого навчального плану і запропонував предмети за вибором та некласичні предмети. Саме в цьому університеті в 1864 році Дж. Доусон розробив програму "Перші уроки наукового сільського господарства для шкіл", а в кінці XIX – на початку

XX століття наука зайняла важливе місце в навчальних планах університету. Тут ввели професійні програми, з'явився ступінь бакалавра загальних наук, почали діяти магістерські та докторські програми, розширилася підготовка інженерів, спеціалістів сільськогосподарства та лісництва. З наведених прикладів видно, що університетська аграрна освіта змінювалася, вдосконалювалася, відображаючи прогресуючі погляди канадського суспільства і відштовхуючись від цих фактів можна стверджувати, що в першій чверті XX ст. виникла національна модель канадського університету.

Варто зазначити, що сьогодні вищу освіту в Канаді можна отримати в університетах, університетських коледжах, в муніципальних коледжах і коледжах системи CEGEP (College d'Etudes Generales et d'Education Professionnelle) в провінції Квебек [1, с. 12].

Канадські університети пропонують широкий вибір програм практично у всіх галузях знань і надають своїм випускникам три категорії наукових ступенів: бакалавр, магістр і доктор. Університети в Канаді являють собою самоврядні організації, які володіють великою мірою автономії. Єдиних вимог до навчальних програм з різних дисциплін не існує ні в масштабах всієї країни, ні в рамках окремих провінцій. Проте законодавство кожної провінції встановлює визначені загальні стандарти викладання і принципи використання фінансів, яких вузи зобов'язані дотримуватись, щоб отримувати із бюджету кошти на поточні і капітальні витрати.

Варто відмітити, що університетська освіта в Канаді децентралізована, оскільки головна відповідальність за надання громадянам Канади освіти покладена на уряди провінцій. Хоча системи освіти окремих провінцій дуже подібні, та все ж між ними існують і відмінності, які зумовлені географічними особливостями, національним складом населення і культурно-історичними традиціями. Початок децентралізованої системи освіти було закладено Конституційним актом 1867 р., в якому було проголошено створення Канадської конфедерації. Спочатку вийшло лише чотири провінції: Онтаріо, Квебек, Нью-Брансвік, Нова Шотландія. Інші шість провінцій, котрі приєдналися пізніше також мали власні системи освіти. Країна формувалася 80 років і тому кожна нова канадська провінція, яка приєднувалася до конфедерації, вже мала сформовану систему освіти або її основні елементи. Тому історично так склалося, що в Канаді немає єдиної системи освіти. В Канаді існує 13 окремих освітніх систем (десять провінцій і три адміністративні території) зі своїми міністерствами освіти, особливостями та різноманітністю навчальних закладів.

Не менш важливим є те, що більшість канадських університетів мають регіональний характер. До них поступають переважно студенти із тієї провінції, де розміщений університет, а їх навчальна і дослідницька діяльність тісно пов'язана із специфікою провінційного соціально-економічного розвитку. Репутацію провідних в світі університетів, які готують спеціалістів для агропромислового комплексу, мають університети Саскачевана і Манітоби. Спеціалістів для лісопромислового комплексу навчають в університетах Британської Колумбії. Найбільш відомі і престижні канадські університети – це такі як Торонтський університет і університет Куінз в Онтаріо, Макгілл і Лавальський в Квебеку, Дальхаузі в Новій Шотландії. Вони славляться свої-

ми науковими школами і високим рівнем викладання в галузі гуманітарних наук, а також економіки і бізнесу. Але і в престижних університетах Канади, і відносно недавно створених дуже добре викладаються інженерні і комп'ютерні дисципліни[2,с.90].

Рис. 1. Напрямки професійної сільськогосподарської освіти



На сучасному етапі професійна сільськогосподарська освіта Канади організовується за такими програмами[7]: агробізнес, ґрунтознавство та агроекологія, тваринництво, переробка сільськогосподарської продукції, механізація сільського господарства, садівництво, лісові ресурси, ветеринарія (рис. 1).

Коротко зупинимось на характеристичі програм підготовки фахівців-аграрників.

Навчальні програми з агробізнесу спрямовані на вивчення економіки, аграрного менеджменту, ціноутворення сільськогосподарської сировини, маркетингу та транспортування продукції.

Програма "Ґрунтознавство та агроекологія" передбачає вивчення ресурсозберігаючих і агроекологічних технологій вирощування сільськогосподарських культур, використання біотехнологій в рослинництві.

Переробка сільськогосподарської продукції включає переробку та маркетинг сільськогосподарської продукції продовольчого та непродовольчого призначення.

Механізація сільського господарства передбачає вивчення процесів конструювання сільськогосподарських машин, електрифікацію та автоматизацію обладнання для зберігання та переробки сільськогосподарської продукції.

Програма "Садівництво" передбачає вивчення квітництва, декоративного садівництва та фітодизайну, ландшафтно́ї архітектури, організації вирощування рослин в оранжереях.

Вивчення програми "Лісові ресурси" включає закономірності розвитку та збереження лісових екосистем, спостереження за світом дикої природи, менеджмент та технології у лісництві, маркетинг продукції лісництва.

Ветеринарія як програма передбачає вивчення комплексу наук, які вивчають хвороби тварин, а також систему заходів, які направлені на їх попередження і ліквідацію, охорону населення від хворіб спільних для тварин і людей.

На цьому етапі нашого дослідження звернемося безпосередньо до структури канадських університетів. В залежності від пропонуемого набору і рівня навчальних програм, всі університети в Канаді умовно поділяють на три категорії [4]:

- університети з переважно базовим циклом навчання (Primarily Undergraduate) – це відносно невеликі навчальні заклади, більшість випускників котрих отримують ступінь бакалавра (BA,BS), хоч з деяких спеціальностей може присвоюватись і більш висока ступінь магістра (MA, MS).

- багатопрофільні (Comprehensive) – це найбільш розповсюджена категорія університетів. Викладацька діяльність здійснюється паралельно із активною науково-дослідною роботою. Випускникам таких університетів присвоюють ступені бакалавра, магістра, а після навчання в аспірантурі – доктора (Ph.D).

- медичні університети (Medical/Doctoral).

Не зайве вказати, що сучасні канадські університети не прийнято ділити на “виключно навчальні” і “дослідницькі”, так як науковими дослідженнями займаються майже всі вищі навчальні заклади. Вони здійснюють третину загального обсягу наукових досліджень і розробок, які впроваджуються в Канаді. Учені відзначають, що це позитивно впливає на якість освіти[2, с.91]. Державний статус університетів і значна доля бюджетних коштів і їх фінансових ресурсів також сприяють підтримці відносно високого рівня освітніх послуг, незалежно від розміру, типу і спеціалізації навчального закладу.

Щодо організаційно-структурних особливостей функціонування канадських університетів, то тут варто сказати, що вони розвивались переважно на основі британських традицій. Тому в багатьох старих університетах збереглась система функціонального розподілення на коледжі, а не на факультети. Прийнятий в університетський коледж студент на стадії базової освіти (зазвичай до отримання диплому бакалавра) не закріплюється до одного факультету, а під керівництвом свого провідного викладача може вибрати навчальні курси на різних факультетах, як наприклад в Сільськогосподарському коледжі Манітоби (1906), що допомагає студентові більш чітко визначитися зі спеціалізацією і вже за власним бажанням поступати на той чи інший факультет магістратури.

В Канаді зарас нараховується біля 175 таких коледжів. Всі вони належать до Асоціації канадських муніципальних коледжів. Ця національна організація, яка створена в 1970р., знаходиться в Оттаві і включає в себе викладацький склад, адміністраторів і студентів муніципальних коледжів. Головна різниця між муніципальним коледжем і університетом заключається не тільки в тривалості навчання (навчальні програми в коледжах розраховані на два-три роки, а в університетах – чотири-п'ять років), але ще і в тому, що коледжі не присуджують наукових ступенів. Проте в коледжах пропонують широкий діапазон професійно-технічної підготовки, оскільки всі коледжі зорієнтовані на ринок праці і здатні швидко реагувати на поставлені вимоги. Для колед-

жив притаманні малі навчальні групи і інтерактивний стиль навчання. Для абітурієнтів коледж більш доступний, тому що критерії відбору студентів достатньо гнучкі і варіативність навчання менша, ніж в університетах. Багато студентів університетів паралельно відвідують заняття в коледжах для того, щоб отримати трудові навички.

Освітній заклад більш високого рівня – це університетський коледж. На сьогоднішній день в Британській Колумбії знаходиться п'ять університетських коледжів, які забезпечують широкий спектр курсів і програм від базової освіти до технічних і професійно-технічних програм. Університетському коледжу притаманні особливості та ознаки як університету, так і муніципального коледжу. Це новаторський освітній заклад, який був створений для забезпечення студентів інноваційними видами навчальних програм, що є дуже важливим і слушним аспектом сьогодні, коли часто змінюються умови на ринку праці, а отримані дипломи і сертифікати коледжу дуже часто є сходинкою для вступу в університет. Новий заклад, названий університетським коледжем зберіг право присвоювати наукові ступені, як наприклад це здійснюється в Сільськогосподарському коледжі Онтаріо, а також збережено багато технічних і професійно-технічних програм технологічного інституту.

Коледжі системи CEGEP діють у франкомовній провінції Квебек і до них відноситься відомий в Північній Америці серед сільськогосподарських факультетів коледж МакДоналда (1907). Сюди поступають випускники 11 класів, які хочуть навчатися на підготовчих відділеннях цих коледжів два роки з метою підготовки для вступу в університет.

Таким чином, канадська вища освіта, що формувалася десятиліттями, як результат впливу економічних, соціальних та людських факторів, логічна, стабільна і гнучка, відповідає вимогам часу, забезпечує масовий доступ до знань, надає молоді змогу самореалізуватися, самовдосконалюватися та кар'єрно зростати. Досвід розвитку та становлення аграрної освіти у вищих навчальних закладах Канади має практичний інтерес, оскільки в системі вищої аграрної освіти України також триває активний пошук нових підходів, форм і засобів навчання, розробляються стандарти освіти, що відображені у положеннях Болонської декларації.

Подальші наші дослідження будуть спрямовані на вивчення технологічних засад підготовки майбутніх фахівців-аграрників в системі вищої освіти Канади.

Література:

1. Карпинська Л.О. Організація навчального процесу у вищій педагогічній школі України з використанням продуктивних ідей канадської педагогіки: Навчальний посібник. – Одеса, 2005. – 123с.
2. Л.А. Немова. Канада: Політика государства в сфере образования. – “США-Канада”, – 2006, №9, – С.82-103.
3. Соколов В.И. Канада: на путях построения инновационного общества // “США – Канада”. – 2006. – № 6. – с.23-36.
4. Canada yearbook, Ottawa 2001, – p.323.
5. The Canadian Encyclopedia, 1985, Hurtig Publishers Edmonton, p.19-20.
6. Encyclopedia Canadiana, 1970, Toronto-Ottawa-Montreal, №1, 412p.
7. University of Alberta. – <http://www.ualberta.ca>

АРХИПОВА Є.О.,
аспірант, викладач кафедри філософії,
Національний технічний університет України
“Київський політехнічний інститут”, м. Київ

ВИЩА ОСВІТА ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЛЮДИНИ

Дана коротка характеристика інформаційного суспільства, його позитивних та негативних рис. Розкривається поняття інформаційної культури людини та наводиться перелік навичок та знань, що входять до її складу. Наголошується, що системі освіти, яка відповідає вимогам та запитам сучасного суспільства, належить провідна роль у формуванні інформаційної культури, без якої людина не здатна протистояти негативним наслідкам інформатизації та з користю використовувати можливості сучасних ІКТ та наявні інформаційні ресурси.

Дана короткая характеристика информационного общества, его положительных и отрицательных черт. Раскрывается понятие информационной культуры человека и приводится перечень навыков и знаний, которые входят в ее состав. Подчеркивается, что системе образования принадлежит ведущая роль в формировании информационной культуры, без которой человек не способен противостоять отрицательным последствиям информатизации и с пользой использовать возможности современных ИКТ.

The short characteristic of an information society and its positive and negative features are given. The notion of person information culture and the list of skills and knowledge which it consist are considered. It is emphasized that to modern education system belongs the leading role in creation of the information culture, and without it person is not capable to resist negative consequences of informatisation and use opportunities of modern ICT and available information resources.

Інформаційне суспільство – нова історична фаза розвитку цивілізації, в якій головними продуктами виробництва є інформація та знання. Характерними рисами інформаційного суспільства є збільшення ролі інформації та знань в житті суспільства; зростання в загальному обсязі ВВП долі інформаційних комунікацій, продуктів та послуг; створення глобального інформаційного простору, який забезпечує ефективну інформаційну взаємодію людей, їх доступ до світових інформаційних ресурсів та задоволення потреб в інформаційних продуктах та послугах.

Тема інформаційного суспільства є дуже актуальною для сучасного світу в цілому та України зокрема, що підтверджується великою кількістю науково-популярних та наукових робіт, опублікованих останнім часом. Проте у дослідженні феномену інформаційного суспільства все ще залишається багато білих плям, в тому числі у з'ясуванні ролі системи освіти в період становлення та розвитку нового суспільства.

Різні аспекти інформаційного суспільства вивчали Д. Белл, М. Кастельс, Д. Рісмен. Серед сучасних дослідників інформаційного суспільства українські та російські вчені В. Цимбалюк, А. Гальчинський, Р. Калюжний, А. Ракітов, В. Іноземцев, Н. Гендіна тощо.

Відомий теоретик інформаційного суспільства Е. Тоффлер першим у своїх працях описав та обґрунтував негативні соціально-психологічні результати інформатизації та симптоми інформаційного стресу. Недоліки та вади нового суспільства вивчали американський науковець Кр. Мей ("Інформаційне суспільство. Скептичний погляд") та російський дослідник Мелюхін І. С. ("Информационное общество: истоки, проблемы, тенденции") та інші.

Сутність та особливості розвитку системи освіти в контексті сучасних трансформацій суспільства досліджували російські та українські вчені Сухомлін В.А., Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Левківський К.М., Андрущенко В.П., Сухарніков Ю.В., Кремінь В.Г., Колін К.К. та інші.

Проте в наукових працях мало уваги приділено дослідженню сутності й особливостям інформаційної культури сучасної людини та ролі системи освіти в формуванні цієї культури, що і є метою даної статті.

Становлення сучасного інформаційного суспільства пов'язують з інформаційно-комп'ютерною революцією, що дала особливий імпульс та принциповий вектор розвитку сучасної цивілізації. Інформація стала ключовою ціннісною одиницею сучасної культури, а її виробництво, збереження, трансляція та споживання отримали смислоутворюючу значимість.

У час комп'ютерних та інформаційних технологій ми спостерігаємо злиття в єдиному інформаційному потоці різних видів інформації, типів знань і способів комунікаційної взаємодії. Поєднуючись, вони формують єдиний культурний простір у рамках інформаційного типу культури, для якого характерно, з однієї сторони, сприйняття більших обсягів різномірної інформації, значне пришвидшення її обробки та величезні можливості трансляції, накопичення та збереження цієї інформації. З іншого боку, тип культури, що зараз формується, пов'язаний із появою ілюзії причетності як до самої інформації, що транслюється через різні канали, так і до тієї реальності, яка начебто є джерелом цієї інформації.

Так у сучасній культурі виникає шар "віртуальної реальності", в якій реалізуються психологічні механізми співпереживання та причетності до певних подій, яка за своєю суттю є "квазіактивністю" і замінює собою активність реальну. На цьому тлі деякі дослідники вважають можливим говорити про початок епохи "неоязичництва", спрямованого на образне сприйняття світу та розчинення в ньому людини, втрату нею так званої "самості". Для "неоязичництва" характерна нерелексивність свідомості, зменшення ролі раціонально-оціночних компонентів в людській, зокрема в пізнавальній, діяльності.

Зацікавлені особи, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології мають можливість транслювати спеціально підібрану інформацію задля нав'язування

вигідного їм образу “реальності”. Внаслідок дії закладених шаблонів сприйняття та відсутності навичок раціонального осмислення великої кількості інформації, що надходить із різних каналів, формується модель викривленого сприйняття об’єктивної реальності [1]. Відбувається не тільки “віртуалізація” навколишнього світу, але й “віртуалізація” самого себе, тобто порушення механізмів культурної та соціальної ідентичності, і в підсумку формування неадекватного образу “Я”.

Через відсутність навичок роботи та культури використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій виникають такі проблеми як залежність від спілкування у соціальних мережах, ігрова- та Інтернет-залежність, проблеми із “живим” спілкуванням у реальному світі, синдром інформаційної втомленості, що виникає внаслідок перенасичення інформацією, тощо.

Ще Е. Тоффлер зазначав, що високий темп інформатизації виробництва і розповсюдження інформації вимагає нового рівня адаптації людини. Якщо людина та суспільство в цілому не матиме надійні механізми адаптації та ефективну стратегію виходу з цієї інформаційної кризи, її хвороба неминуча. Е. Тоффлер назвав цю хворобу, яка відображає у собі “людську реакцію на безмежну стимуляцію” шоком майбутнього (future shock) [2].

Яким чином людина може уникнути цього “шоку”? Для відповіді на це питання слід ввести поняття інформаційної культури людини, що відображає розуміння та вміння людини використовувати у своїй професійній та повсякденній діяльності сучасні інформаційні технології. Лише та людина, яка володіє високою інформаційною культурою, зможе правильно зорієнтуватися в умовах інформаційного безмежжя та забезпечити себе від негативних наслідків перенасичення інформацією та залежності від сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у різних її формах.

Слід зазначити, що перелік навичок та знань, які дозволяють охарактеризувати людину як таку, що має інформаційну культуру, поступово змінювалася разом із розвитком самого суспільства. Раніше мінімально необхідним рівнем грамотності вважалося вміння читати, рахувати та писати і цих вмінь було достатньо для формування інформаційної культури людини. Із початком широкого використання персональних комп’ютерів до цього списку додалася ще й комп’ютерна грамотність, оскільки комп’ютер дозволяє більш ефективно здійснювати збір, обробку, аналіз, систематизацію, створення та подання інформації. З часом із виникненням та розвитком нового комунікаційного засобу – Інтернету – список показників, що визначають грамотність, а отже й інформаційну культуру людини, знову розширився. Сьогодні Інтернет широко використовується в економіці, культурі, науці, освіті тощо. Він перетворився в глобальне інформаційне середовище, що пропонує людям різні інформаційні продукти та послуги, і володіння навичками вільної діяльності у цьому середовищі є необхідним фактором формування інформаційної культури сучасної людини.

На думку американських вчених, людина, яка володіє інформаційною культурою, здатна визначити свою потребу в інформації, може здійснювати її пошук та оцінку, а також ефективно її використовувати.

До складу інформаційної культури сучасної людини входять наступні навички, знання та вміння:

- вміння визначити інформаційну потребу;
- навички пошуку інформації у різних джерелах та здатність відрізнити важливу інформацію від другорядної;
- структурування, систематизування, узагальнення зібраної інформації та створення на її основі нової інформації;
- захист конфіденційної інформації, забезпечення її повноти, доступності, дотримання юридичних та етичних норм при роботі з інформацією;
- використання отриманої інформації у своїй діяльності;
- наявність знань про можливості сучасних інформаційних технологій та уміння ними користуватися [3].

Таким чином, інформаційна культура – це вміння на високому рівні використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для пошуку, сортування, збереження, обробки, аналізу, відтворення та представлення необхідної інформації у відповідності зі своїми інформаційними потребами, дотримуючись при цьому юридичних та етичних норм роботи з інформацією.

У суспільстві, що ґрунтується на знаннях, всі верстви населення повинні мати високу інформаційну культуру для розуміння здобутків науково-технічного прогресу та формування навичок їх використання у своїй практичній діяльності.

У цьому контексті надзвичайне значення має система освіти, яка традиційно є одним із центральних інститутів, що забезпечує наступність у розвитку культури та зберігає цю важливу соціальну функцію навіть у періоди цивілізаційних змін. Провідним фактором розвитку системи освіти є застосування інформаційно-комунікаційних технологій, впровадження яких суттєво прискорює процес передачі знань та накопичення соціального і технологічного досвіду людства не лише від покоління до покоління, але й від однієї людини до іншої. Використовуючи новітні інформаційні технології можна досягнути підвищення індивідуальних знань студентів, покращити якість навчання та освіти, а отже дати можливість людині швидше адаптуватися до оточуючого середовища та соціальних змін, що відбуваються довкола.

Необхідною умовою створення системи освіти, що сприятиме формуванню конкурентоздатної національної економіки і відповідатиме потребам глобалізуючогося суспільства, яке неможливе без використання високих технологій, є інформатизація освіти. Впровадження інноваційних технологій в освіту є потребою, завданням та об'єктивною необхідністю, а також одним із шляхів підвищення якості освіти. Якісна українська освіта – це запорука конкурентоспроможності наших громадян на світовому ринку праці та вирішення досить великої кількості наших національних проблем.

Активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіту є важливим фактором створення системи освіти, що відповідатиме вимогам інформаційного суспільства та сприятиме процесу глобалізації у всіх сферах суспільного життя, в тому числі і в сфері освіти. Нагальною потребою суспільства є створення закладів

освіти нового типу, характеристиками яких стають міжнародна освітянська програма, глобальний навчальний план, екстериторіальний професорсько-викладацький склад, віртуальна кафедра, міжнародний освітній стандарт, міжнародна сертифікація, міжнародна мобільність студентів та викладачів тощо.

Слід розуміти, що система освіти отримує беззаперечну користь від впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіту, завдяки чому стають доступними більш ефективні методи та засоби навчання; але й саме суспільство опиняється від цього у вигравші, оскільки через систему освіти людина ще з молодих років здобуває інформаційну культуру: отримує навик пошуку та використання інформації, освоює сучасні технології обробки інформації, технології комунікації та зв'язку, звикає до їх використання у повсякденному житті тощо.

Освіта, відповідаючи на виклик сучасної цивілізації, має стати своєрідним інструментом, що спрямує людину на шлях грамотного використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та дозволить послабити негативні тенденції, які супроводжують впровадження нових технологій в повсякденне життя суспільства. Сучасна система освіти має сприяти формуванню інформаційної культури та інформаційної етики громадян, що дозволить їм ефективно інтегруватися у сучасний світ з його новими вимогами та потребами.

За таких умов особливу роль у системі сучасної вищої освіти здобуває блок соціально-гуманітарних дисциплін. Ці дисципліни можуть не тільки зорієнтувати студента в інформаційному потоці, але й здатні озброїти його певними методологічними, науково-пізнавальними орієнтирами.

Блок дисциплін соціально-гуманітарного циклу має включати в себе курси, що розширюють загальний кругозір студентів, сприяють відтворенню цілісних причинно-наслідкових зв'язків між історичними явищами та процесами, а також між подіями сучасного життя. Також мають викладатися спеціалізовані курси, що допомагають зорієнтуватися у світі нових інформаційно-комунікаційних технологій, в якому одночасно важко і легко знайти потрібну інформацію, оскільки, наприклад, дуже просто ввести у форму пошукового запиту ключові слова і отримати десь 3,85 млн. посилань, але часом дуже важко знайти серед них необхідну інформацію, відсортувавши хибні, застарілі, неадекватні посилання та сторінки з інформацією сумнівної якості, надійності та достовірності.

До переліку навчальних дисциплін соціально-гуманітарного блоку слід ввести спеціалізовані курси, спрямовані на розвиток інформаційно-правової культури студентів, щоб вони краще орієнтувалися в своїх правах та обов'язках, мали змогу захищати свої інтереси в інформаційній сфері, поважали права інших, а також адекватно розуміли зміст таких принципових властивостей інформації як конфіденційність, доступність та повнота.

Соціально-гуманітарні дисципліни мають підвищувати рівень інформаційної культури людини, сприяти гармонійному проникненню інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери суспільного життя, сприяти створенню адекватної картини

соціальної реальності, полегшувати процес соціалізації особистості. В процесі викладань дисциплін цього циклу має розвиватися світоглядний потенціал студентів, навички системного аналізу подій тощо.

Дисципліни соціально-гуманістичного спрямування запропоновують студентам своєрідний методологічний інструмент, що дозволяє самостійно нарощувати особистий інформаційний потенціал і реалізовувати його в соціальній практиці, включаючись тим самим у процес соціокультурної творчості. Саме така освіта, в яку органічно вбудована методологічна складова, завдяки якій студент залучається до науково-пізнавальної діяльності, здатна забезпечити стійкий розвиток суспільства в умовах мінливих соціокультурних координат.

Література:

1. Evgenia Arkhipova. Digital divide: the social problem of information society // "Internet-Education-Science" IES-2008, 7-11 October, 2008. Proceedings of the Sixth International Conference. – Vinnytsia-Ukraine, 2008. – p. 36-39.
2. Toffler A. Future shock. – New York: Random House, 1975. – 562 p.
3. Расмия Махмудова. Некоторые аспекты формирования информационной культуры // "Интернет – Образование – Наука – 2008": Сборник материалов конференции. Том 1. – Винница: УНИВЕРСУМ-Винница, 2008 – 345 с. – С.1-4.

БОЛОНСЬКА СИСТЕМА, ЩО СТРИМУЄ ЇЇ РОЗВИТОК В УКРАЇНІ

Рассматриваются факторы, которые сдерживают внедрение Болонского процесса в Украине. Изложены проблемы применения одной из форм оценивания знаний студентов такой как кредитно-модульная система. Определены её основные задачи, выделены проблемы возникающие при её применении. Рассмотрены два основных понятия: “кредит” и “модуль” в системе национального образования. Раскрыты проблемы студентов, при переходе на новую систему образования. Это позволит более глубоко оценить существующие проблемы в настоящее время. И устранение которых позволит реализовать успешный и “безболезненный” переход к Болонской системе.

Розглядаються чинники, які стримують впровадження Болонського процесу в Україні. Розглянуто проблеми застосування однієї з форм оцінювання знань студентів, такий як кредитно-модульна система. Визначені її основні задачі, виділені проблеми, які виникають при використанні кредитно-модульної системи. Розглянуті два основних поняття: “кредит” та “модуль” в системі національної освіти. Розкриті проблеми студентів, при переході на нову систему освіти. Все це дозволить більш детально оцінити існуючі проблеми у наш час та прийняти прийняти по ним конструктивні рішення для успішного та “безболісного” переходу до Болонської системи.

Factors which restrain introduction of Bolonskiy process in Ukraine are examined. The problems of application of one of forms of evaluation of knowledge's students are expounded such as a credit-module system. Its basic tasks are certain; problems are selected arising up at its application. Two basic concepts are considered: “Kredit” and “Modul” in the system of national community. The problems of students are exposed, in transition on the new system of education. It will allow in more depth to estimate existent problems presently. And the removal of which will allow realizing the successful and “painless” passing to the Bolonskiy system.

Принципові зміни в сучасному соціально-економічному розвитку України вимагають значних змін і у сфері вищої освіти. З впровадженням в економіку країни міжнародних стандартів ISO серії 900, зросли вимоги до підготовки кадрів, що спричинило необхідність у сертифікації якості діяльності освітніх установ, у тому числі й вищих навчальних закладів. Однією з умов ринкової конкурентоспроможності результатів діяльності вищого навчального закладу є наявність системи якості, що відповідає загально визначаним вимогам. Перехід від вже звичної системи оцінювання студентів до Болонської системи. Це впроваджується для того, щоб ввести єдину систему обліку навчальної роботи у кредитах.

Треба відмітити, що серед всіх нововведень Болонського процесу, найбільш критикують кредитно-модульну систему, котра поступово входить у життя Вищої школи. Сутність її в тому, щоб створити єдиний критерій обліку роботи студента в будь-якій країні, так званий заліковий кредит Європейської кредитної трансфертної системи (ECTS).

З цією системою пов'язують можливість для українських студентів вільно продовжити своє навчання за кордоном, з урахуванням суми вже придбаних кредитів. Максимальна кількість кредитів за 4 роки навчання (бакалавра) складає 240 кредитів. За планом Болонської угоди з 2010 року відомості про отримані кредити повинні будуть відображатися у Додатку до диплома. Такий вид вже звичного для нас диплома, повинен стати зрозумілим для інших країн-учасниць Болонського процесу.

Та нажаль у ВНЗ це завдання штучно ускладнюють через часткове нерозуміння або ж “небажання розуміння” переходу до кредитно-модульної системи. Не дивлячись на незадоволення кредитно-модульною системою з боку студентів, у майбутньому вона повинна дозволити їм вільно навчатися в різних Європейських країнах, при цьому вони не будуть втрачати часу, яке вже було затрачене на навчання.

Але нажаль кредитно-модульна система в Україні перетворилась на симбіоз старої та нової (європейської) системи оцінки знань студентів. Здебільшого викладачі зараз оцінюють знання, які студенти отримують на лекціях. А кількість практичних занять скоротили для того, щоб звільнити час для так званої поза аудиторної роботи. Бо цей новий вид навчання (поза аудиторна робота) є невід'ємною частиною нової системи освіти. Та така робота студентами здебільшого не проводиться. Та є ще одна проблема, яка існує – відсутність належної та відповідної системи перевірки (контролю) та оцінки цієї самостійної (поза аудиторної роботи). Також слід відмітити, що у роботі деяких викладачів можна побачити не бажання змінювати вже “так добре напрацьовану та звичну систему”.

Сьогодні маємо різноманітні тлумачення офіційних джерел щодо визначення залікових механізмів навчальної діяльності студентів. Наприклад, у положенні “Про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців” (Наказ МОНУ № 48 від 23.01.04.), що контроль якості навчання студентів ґрунтується на основі залікових освітніх одиниць – залікових кредитів. Однак, у рекомендаціях “Щодо порядку оцінювання навчальних досягнень студентів”, зазначено, що підсумкова оцінка з навчальної дисципліни повинна визначатися як середньозважена результатів засвоєння окремих залікових модулів. І з такими рекомендаціями виникає питання – кредит чи модуль розкриває контролюючу функцію.

В університетах Європи атестація студентів за навчальною дисципліною визначена у вигляді закінчених предметних курсів – “кредитних модулів”. Такі модулі надають можливість врахувати прослуханий в іншому ВНЗ лекційний матеріал. Така система модулів дає можливість налагодити систему дистанційного навчання.

Що ж стосується українського сприйняття терміну “кредит” та “модуль”, то перший – тісно пов'язано з фінансовою сферою. Тому цей термін в ВНЗ (як студентами,

так і викладачами) тлумачиться в “залікові одиниці”. В Україні Міністерством освіти і науки введено щонайменше чотири тлумачення поняття: “модуль”

- як окрема форма навчального процесу;
- як окремий вид навчально-творчої діяльності;
- як структурний розділ дисципліни;
- як дисципліна.

Але головною є така функція модуля, як дидактична, яка забезпечує студента інформацією, методикою оволодіння знаннями і навичками, а також системою мотивації навчально-творчої діяльності.

Такий семантичний зміст вищенаведених понять доводить про те, що центральним елементом програмного забезпечення кредитно-модульного навчання слід вважати модуль, а не кредит. Саме він є інформаційною базою і в той самий час – дидактичним забезпеченням навчально-творчої діяльності студентів. Модуль повинен стати головним ланцюгом, що зв’язує викладача і студента. Як незалежний та об’єктивний показник якості наданих освітніх послуг (від викладача), та якості оволодіння ними (студентом). Кредитний модуль – це закінчений обсяг інформації, яку має засвоїти студент, або закінчений обсяг навчальної діяльності, яку має виконати студент.

Враховуючи вищевикладене пропонуємо використовувати таке поняття, як “кредитний модуль”, бо викладач має в першу чергу оцінювати рівень сформованості знань, вміння та навичок студента за аудиторною та самостійною, індивідуальною та науковою роботою у балах рейтингу. Слід не плутати що модуль – це міра, якою вимірюється сукупність елементів знань, а кредит – це лише час, який відведено на його засвоєння.

Кредитний модуль можна розтлумачити, як програмно-змістовна одиниця завершеного циклу навчання (розділ дисципліни, тема), яка характеризується дидактичною адаптованістю цілей, форм, методів та засобів навчання і закінчується контрольним кроком – модульним контролем. Основні ознаки кредитного модуля це:

- самостійність, яка визначається програмним, інформаційним та дидактичним блоків;
- спроможність їх освоєння за конкретний проміжок часу;
- сприйняття їх студентами в знайомій або ж в адаптованій до них формі.

Коли студент бачить кредитний модуль, він повинен мати змогу отримати інформацію про цілі навчання і змістовну складову дисципліни; самостійно визначити індивідуальні (свої) форми і методи опанування змісту навчального курсу; самостійно спланувати особисту стратегію навчання; проводити самоконтроль рівня сформованості знань, вмінь та навичок. Отже такий вид контролю як кредитний модуль повинен стати елементом програмного управління самоосвітою студента, системою навчально-методичного та індивідуального забезпечення якості освіти.

Та поки що робити будь-які висновки відносно ефективності кредитно-модульної системи, яка вводиться у рамках Болонського процесу, трохи за рано. Безумовно, маємо всі надії що така система допоможе студентам у виборі ВНЗ у будь-якій

Європейській країні та визнання дипломів українських випускників за кордоном. То це неодмінно буде позитивною стороною переходу до Болонського процесу. Та щоб такий новий та сучасний механізм працював як належно в Україні, потрібне чітке законодавство для його розвитку; бажання можновладців нашої країни надати належні умови та допомогти ВНЗ перейти на новий рівень освіти; сприяти студентам в їх “перших кроках” у Болонській системі. Але доки буде існувати різне тлумачення тих самих документів та правових актів, поки це і буде заважати ефективному становленню Болонського процесу в Україні.

БОРИСОВА Н.В.,

кандидат педагогических наук,
профессор, заведующая кафедры новых
технологий активного обучения,
Исследовательский центр проблем качества
подготовки специалистов, Россия, г. Москва

СКЛЯРЕНКО А.Н.,

аспирантка, ассистент кафедры новых
технологий активного обучения
Исследовательского центра проблем качества
подготовки специалистов, Россия, г. Москва

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА В КОНТЕКСТЕ ГОС ВПО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ. РАЗВИТИЕ И ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Характерной особенностью развития основной образовательной программы (ООП) на современном этапе являются масштабные изменения, которым подвержена ООП. Эти изменения значительны, а их последствия для образования – радикальны. Задача исследования состоит в определении тенденции развития ООП (с точки зрения проектирования ООП на основе компетентностного подхода) и, по возможности, оценка и осмысление последствий тех или иных прогнозируемых результатов.

The concept of Competence Approach to Higher Education has a great impact on the design and realization of the educational process. Findings draw attention to the development of educational program through time and define the tendencies, which reflect the incremental changes that took place during twenty years. The paper explores what is to be done to modify the structural elements of the Basic Educational Program (BEP) to turn it into the format of the competency oriented one. Changes are suggested at three levels of program design: strategic, conceptio-organizational and componental, which determine the trajectory of BEP development and allow best russian educational traditions to be preserved.

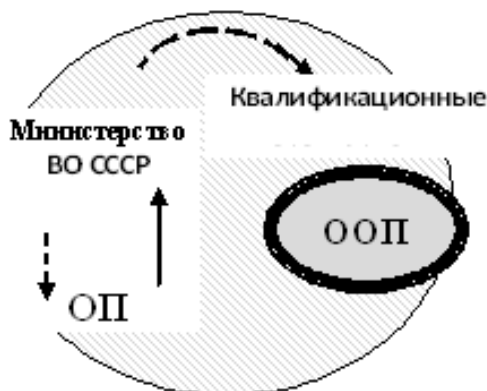
Анализ научной литературы по проектированию (Татур Ю.Г., Байденко В.И., Заир-Бек Е.С., Краевский В.В., Сазонов Б.А., Загвязинский В.И., Тряпицина А.П. и др.) свидетельствует о необходимости акцентировать внимание на комплексном исследовании проектирования образовательной программы (ОП), что позволяет более основательно исследовать логику проектирования ОП, учитывая механизмы взаимодействия и взаимовлияния.

Изменения в существующей системе образования, где на первое место ставится развитие индивидуальности обучающегося – сложный процесс, продиктованный действующей на сегодня концепцией компетентностного подхода к организации

образовательного процесса, и требующий расстановки соответствующих акцентов и при создании образовательных программ.

В условиях России образовательные программы вузов разрабатываются на основании государственных образовательных стандартов (в перспективе – Федеральный государственный образовательный стандарт ФГОС высшего профессионального образования по направлениям подготовки ВПО). И для того, чтобы выявить тенденции развития ООП ВПО – необходимо, на наш взгляд, проанализировать, как происходило развитие образовательной программы с начала 80-х годов.

Цели подготовки специалистов, включая количественную и качественную ее стороны, задавались Планом мероприятий, которое разрабатывало Министерство высшего образования СССР (Рис. 1).



Периодически (примерно раз в 5-7 лет) выходили постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР, содержавшие анализ состояния высшей школы, достаточно подробно раскрывающие концепцию и цели необходимых предстоящих изменений. В соответствии с этими документами Министерство высшего образования СССР (в ведении которого находилось высшее образование) разрабатывало План мероприятий по достижению поставленных целей. В ходе реализации указанных планов педагогическими коллективами вузов создавались учебные документы (учебные планы, программы, учебники, технические средства и т.п.) реализация которых должна была обеспечить намеченные изменения. При этом ни Правительство, ни Министерство не издавали каких-либо инструкций, раскрывающих технологию подобных документов. Проектная деятельность Министерства и опыт вузовских педагогических коллективов отражались только в публикациях (в трудах Научно-исследовательского института высшей школы (НИИВШ) и Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов).¹

Решением такой сложной задачи как обновление содержания образования занимались специально созданные и действующие на постоянной добровольной основе

объединения преподавателей высшей школы – научно-методические советы (НМС). Они разрабатывали ОП по каждой специальности в отдельности в виде комплекта из учебного плана и программ, входящих в него учебных дисциплин. После утверждения Министерством высшего образования СССР этих документов они приобретали статус типовых и служили для создания на их основе конкретных (рабочих) учебных планов и программ в каждом вузе.⁶

В дальнейшем, фундаментальной работой, заложившей базу для создания любых документов, определяющих содержание учебного процесса в вузах, стало создание квалификационных характеристик специалистов (КХ), как формального описания результатов образовательного процесса в виде требований к выпускникам, определяющих их готовность к успешной профессиональной и социальной деятельности.

Именно в квалификационных характеристиках специалистов знаниевая модель специалиста впервые уступила место деятельностной модели. Итоговая цель высшего образования формировалась как “освоение студентами (к моменту окончания ими вуза) нормативной системы профессиональных и социально-профессиональных видов деятельности”¹. Т.е., выражалась через сформированность у выпускников вузов определенной структуры профессионального мышления, необходимой для успешного практического осуществления ими соответствующих видов деятельности.

Системообразующий статус КХ специалистов был задан, а его сущность описана в специальном инструктивном письме Минвуза СССР “О мероприятиях по совершенствованию подготовки специалистов на основе квалификационных характеристик”. Укажем лишь, что КХ предписывалось брать за основу составления всех типовых, индивидуальных и рабочих учебных планов специальностей и учебных программ дисциплин, обоснованного определения содержания учебников, учебных пособий, методических указаний по курсовому и дипломному проектированию.

Принятие Федерального закона “Об образовании” в 1992 г. определило принципы государственной политики в сфере образования: гуманистический характер образования; демократизм в сфере управления; автономия вузов; установление ГОС как основания для оценки качества образования, и как документа определяющего минимальное содержание образовательной программы и требования к результатам ее освоения и реализации, требования к выпускнику, требования к организации практик; введение процедур лицензирования, аттестации и аккредитации вузов и т.д.

При этом следует отметить, что основа содержания российских образовательных программ “практически не изменилась. Остались: фундаментализация образования, обязательное сочетание естественнонаучных и гуманитарных дисциплин во всех программах, требования к выпускнику, значительное внимание к практической подготовке обучающихся, обеспечение качества учебного процесса – все эти приоритеты нашли отражение и в ГОС ВПО”⁹.

Характеризовать какие-либо своеобразные черты развития, а тем более говорить о тенденции развития, опираясь только на исследования, относящиеся к сравнительно небольшому промежутку времени, несколько лет – трудно.

Но, тем не менее, период становления компетентностного подхода в образовании — является той ощутимой тенденцией роста, конкретные результаты которой (как в прочем и недостатки) достаточно ярко проявляются в облике современной системы образования.

Само понятие “тенденции развития”⁸ не имеет достаточно четкого определения. В литературе под тенденцией развития понимают: некоторое общее направление развития; долговременную эволюцию; преобладающее направление движения; ориентированный курс на повышение...; направление, в котором совершается развитие; возможность тех или иных событий развиваться, и т.д. Обычно тенденцию стремятся представить в виде более или менее гладкой траектории, характеризующейся определенным промежутком времени и свободой от случайных воздействий. С этой точки зрения тенденцию развития ООП можно представить как траекторию (направление) развития в условно определенный промежуток времени с возможностью тех или иных прогнозируемых результатов. (Рис.2, 3, 4) (Розовым цветом выделены новые направления (ориентиры) развития ОП).

Являясь центральным звеном в цепи: ГОС — Образовательная программа — Ученый план, направленность которой реализуется в прямом, последовательном развертывании содержания — от ГОС к образовательной программе и затем к учебному плану,³ ОП является основным элементом образовательного процесса, составляет его основу; выступает средством для реализации законодательно определенных целей образования и определяет его содержание.⁵ Такая сущность образовательной программы делает ее “базовым элементом системы образования”⁷, и рассматривается как “содержание образования определенного уровня и направленности”.⁷ Т.е. не просто программа какой-либо учебной дисциплины и даже не совокупная программа какого-либо года обучения, а как целостная программа определенного уровня образования”. В связи с чем, решение вопроса: какой должна быть КО-ООП, что необходимо рассматривать в качестве ее наиболее значимых элементов, и какова перспектива развития КО-ООП — является на сегодня актуальным.

Существенно значимым в исследовании было выявление основных акцентов по организации образовательного процесса, в частности, к проектированию КО-ООП ВПО.

Переориентация обучения с традиционного на компетентностный подход; акцент на результаты образования; практико-ориентированность образования; инновационные методы и технологии обучения; развитие самообразования студентов; объединение целей образования и профессиональной деятельности позволяет перейти от воспроизведения знаний к их применению и т.д. Проведенный анализ указанных акцентов позволил выявить определенные закономерности влияния компетентностного подхода на проектирование ООП ВПО и представить их схематически (Рис.2).

Выделенные стратегический, концептуально-организационный (тактический или практический) и структурно-компонентный уровни характеризуют процесс проектирования КО-ООП. К стратегическому уровню относятся концепции образователь-

ных учреждений, дидактических систем, систем воспитания, программ развития образования и т.д.

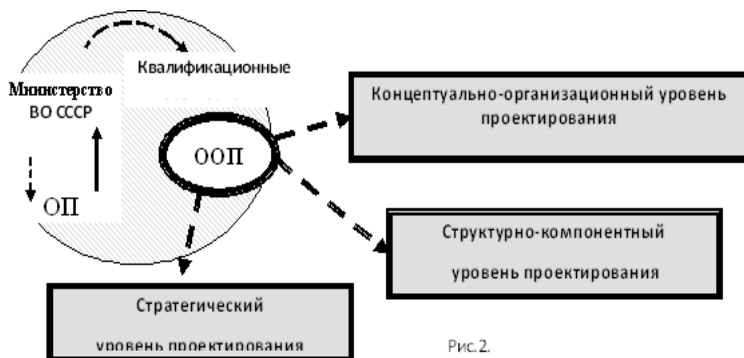


Рис. 2.

К тактическому уровню – технологии обучения учебные и учебно-тематические планы, планы-конспекты, планы воспитательных мероприятий, учебные программы и т.д. Структурно-компонентный уровень проектирования характеризует типовой компонентный состав образовательной программы. Рассмотрим уровни проектирования ООП более подробно.

Стратегический уровень определяет правовую базу и целевую направленность проектирования К-О ООП и представлен такими документами как Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) ВПО, примерная основная образовательная программа (ПООП), а также совокупностью терминов и их определений, которые обеспечивают единство понятийного аппарата в условиях реформирования образовательной системы России.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) является Основой для формирования компетентно-ориентированных ООП, разрабатывается в соответствии с Законом РФ “Об образовании”, Федеральным законом “О высшем и послевузовском профессиональном образовании”, а также в соответствии с международными документами в сфере ВО.

Целевая направленность проектирования К-О ООП (в ФГОС ВПО) отражена в Требованиях к структуре ООП, в которых нормативно устанавливается соответствие между учебными циклами и результатами их освоения в форме “знать, уметь, владеть” (традиционными для отечественного образования), их трудоемкостью в зачетных единицах, перечнем дисциплин для разработки примерных программ, учебников и учебных пособий и формируемыми компетенциями.⁴

ПООП – система учебно-методических документов, сформированная на основе ФГОС ВПО по направлению подготовки и рекомендуемая вузам для использования при разработке ООП разных уровней (бакалавр, магистр, специалист). ПООП является ориентиром проектирования будущей ООП по некоторым позициям, а также может

носить рекомендательный характер по максимально возможным аспектам будущей ООП. Это, с одной стороны, исключает излишнюю разноплановость в интерпретации требований ФГОС ВПО к построению ООП, с другой – дает возможность по заранее указанным позициям проявить новые подходы в построении ООП, предоставляя определенную свободу вузу в данном решении. В случае признания новации могут быть зафиксированы в ПООП в качестве прогрессивной рекомендации к проектированию ООП.



Рис.3.

Концептуально-организационный (тактический) уровень проектирования.

ООП рассматривается как сложная, многофункциональная и многоцелевая система, как: социальный, педагогический, экономический, маркетинговый и управленческий продукт (Рис.4).

Принципы.

Принцип системности отражает взаимосоответствие между такими элементами образовательного процесса как цели, содержания, методы, формы, средства, технологии и механизмы оценивания результатов образовательного процесса.

Принцип преемственности означает “связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении элементов целого или отдельных его характеристик при переходе к новому состоянию”².

Принцип студентоцентрированности образовательного процесса означает “...переориентацию образовательного процесса с “входных” показателей (сроки обу-

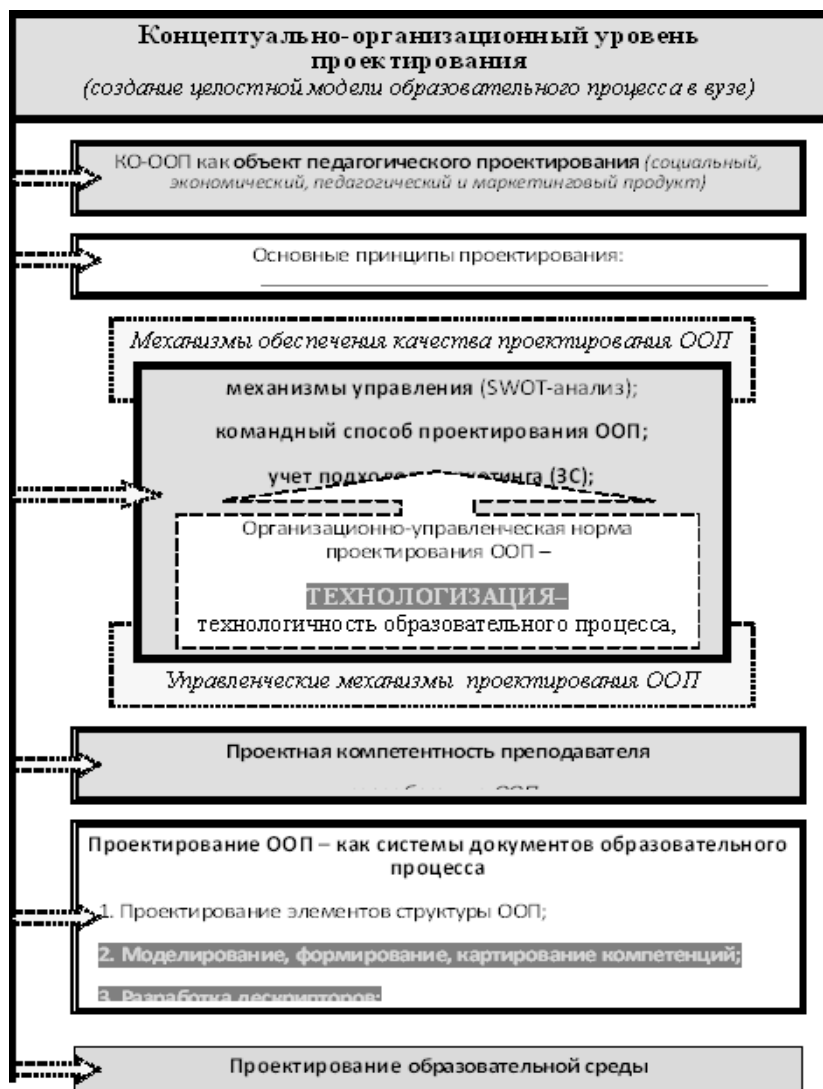


Рис.4.

чения; содержание; цели, сформулированные для вуза и преподавателя) на “выходные” параметры – компетенции и результаты образования”².

Осуществление изменений вообще, а в образовательном процессе в особенности, наиболее целесообразно осуществлять эволюционным путем. При этом важен выбор тех параметров, которые сохраняются, и тех, которые реформируются.

Командный способ проектирования ООП – требует самоопределения проектировщиков в ценностях проектирования, умения отстаивать собственное мнение, высказывать суждения и умозаключения, учитывать и принимать мнения других, подчиняя личные амбиции коллективным интересам, постоянно рефлексирова свои индивидуальные результаты и результаты совместного труда.

Механизм обеспечения проектирования ООП – (педагогическое управление) можно определить как управление образовательным учреждением, его подразделением и/или учебным процессом, характеризующееся совокупностью особых организационных форм и технологий и осуществляемое с учетом существующих и прогнозируемых потребностей и интересов общества, личности студента, педагогического персонала с целью их общего и профессионального развития и самореализации в контексте культуры, характерной для данного сообщества.

Образовательные технологии выполняют интегрирующую роль, соединяя в пространстве и времени: преподавателей, обучающихся, цели, содержание, методы, средства, материально-технические условия обучения. Технологический подход органично сочетается с компетентностным, и оба они могут рассматриваться как неотъемлемые элементы реформирования образовательной системы, что проявляется на уровне проектирования ООП.

Технологичность образовательного процесса рассматривается как один из показателей качества и оценки деятельности образовательного учреждения и образования в целом, обеспечивающих его экономическую эффективность и гуманистическую направленность и в этом контексте выступает и как норма проектирования образовательного процесса.

Проектная компетентность преподавателя является совокупностью трех составляющих: педагогического проектирования в компетентностном формате, педагогического менеджмента (управленческие аспекты проектирования образовательного процесса), педагогического выбора как функции педагогической деятельности. Преподаватель должен обладать знаниями инновационных подходов к проектированию образовательных систем и процессов, становится организатором деятельности, руководителем и куратором студентов. В студентоцентрированной концепции преподаватель реализует новую функцию сопроводителя студента в деле приобретения им тех или иных компетенций, обеспечивает более высокие уровни консультирования и мотивации студентов.

Структурно-компонентный уровень проектирования.

Основная образовательная программа имеет типовой компонентный состав (Рис.5): общие положения, дающие обоснование ООП (цели, области, виды, объекты профессиональной деятельности); учебный и календарный планы; программы учебных

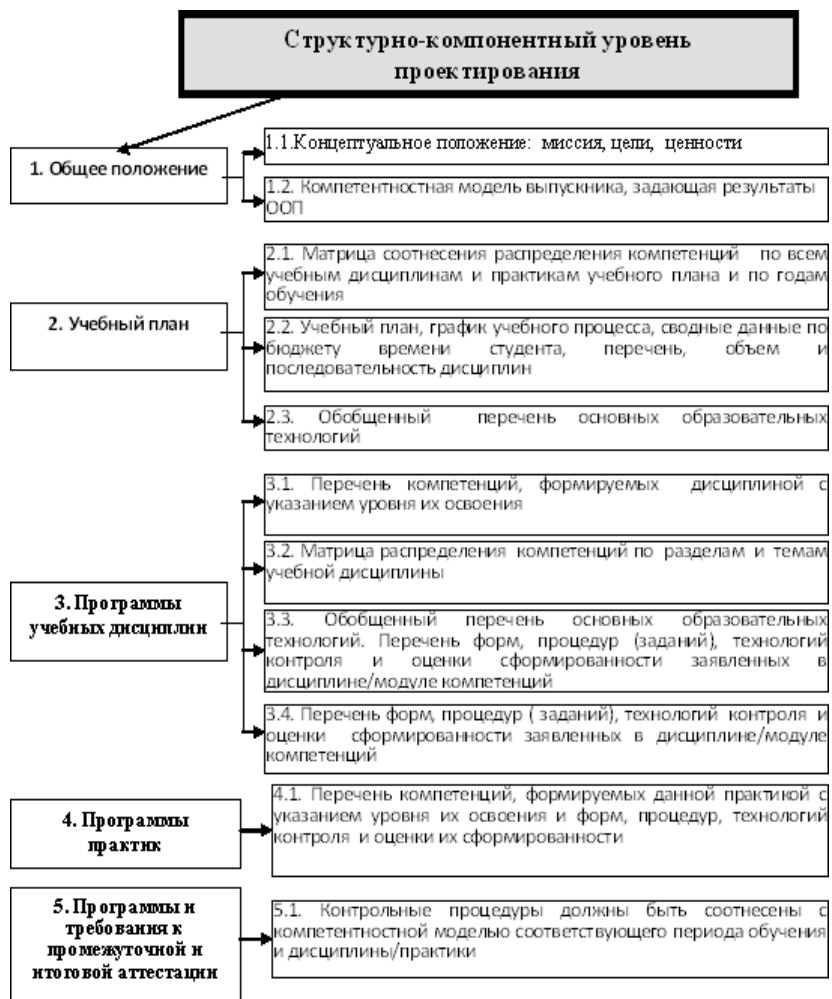


Рис.5

дисциплін; програми практик; програми і вимоги до проміжної і кінцевої атестації. Однак кожен із структурних елементів ООП потребує в розширенні і додатковій конкретизації в контексті компетентного підходу.

На сучасному етапі проектування КО-ООП розглядається не тільки як проектування елементів структури ООП. Особливу увагу приділяється наступним процесам: формуванню і моделюванню компетенцій (як технології виявлення, систематизації і опису компетенцій, що виступають в якості цілей освіти \ виховання \ розвитку); картографуванню компетенцій (знаходженню більш точної формулювання компетенцій, т.е. їх деталізація з метою формулювання дій \ якостей \ станів, піддаються виміру в освітньому процесі); розробці дескрипторів (загальних формулювань, описуваних характеристик компетенцій на кожному рівні освіти); розробці узагальненої компетентної моделі випускника (як образу кінцевого результату освіти); вибору і розробці освітніх технологій (як гаранту ефективності освітнього процесу); проектуванню освітньої середовища (як визначального фактора підвищення якості освіти і виховання).⁴

Таким чином, розглянута вище структура КО-ООП дозволяє свідectвувати про те, що освітній процес, впродовж багатьох десятиліть будучи обмеженим жорсткими рамками типових навчальних планів і програм, регламентованих від імені держави, вступив в новий етап свого розвитку – етап становлення процесу освіти, зміни його напрямку, цілей, змісту. Освіта, визначаючись глобальним імперативом сучасного розвитку людини – необхідністю опережувального розвитку якостей кожного людини і інтелектуального потенціалу суспільства в цілому, все більш стає спрямованим на “свободне розвиток людини”, орієнтованим на компетенції. Зміщення акцентів з змісту на результати (знання, навчальність, компетенції) передбачають і визначені напрями розвитку ООП:

1. Розвиток технологічності освіти (технологічний підхід), як організаційно-управлінської норми проектування ООП, і як об'єктивної необхідності постановки чітких, конкретних, діагностичних цілей, які повинні досягатися визначеним механізмом і в визначений проміжок навчального часу;
2. Непосереднє участь роботодавця в розробці навчальних планів і програм освіти, їх коректуванню згідно з вимогами, пред'являються до рівня знань потенційних працівників. Підготовка фахівців по інтегрованим освітнім програмам для конкретних підприємств або груп підприємств одного профілю;
3. Тенденція збільшення різноманітності освітніх програм, як фактор забезпечення особистості можливості вибору освітньої траєкторії в залежності від можливості і бажання;
4. Забезпечення преемственности (збереження зв'язності попередніх і наступних освітніх рівнів, наприклад, “програма вступних іспитів в вуз базується на шкільній програмі”⁷) і співвіднесеності освітніх програм

(взаимодействия ОП в системе непрерывного образования, например, сопряжение образовательных программ одного уровня но разных направлений подготовки обеспечивает студенту право перехода с одной ОП на другую, т.е. гарантирует ему академическую мобильность);

5. Ориентация содержания образовательных программ на обеспечение самоопределение личности, создание условий для ее самореализации.

Литература:

1. Бархатова Т.А. и коллектив авторов Обеспечение качества в высшем образовании Российской Федерации. – М.: Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 2000. 117с.
2. Борисова Н.В. Проект “Научно-методическое обеспечение проектирования основных образовательных программ высшего профессионального образования, реализующих ГОС ВПО нового поколения на основе компетентностного подхода” аналитической ведомственной целевой программы (научный руководитель проекта – Селезнева Н.А., соруководитель – Борисова Н.В., координатор проекта – Азарова Р.Н.), – М.: 2008 г.
3. Зимняя И.А., Д.М. Лаптева, И.А. Мазаева, Н.А. Морозова “Инновационно – компетентностная образовательная программа по учебной дисциплине: опыт проектирования” – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. 112с.
4. Материалы XVIII Всероссийской научно-методической конференции 16-24 мая 2008 г. \ Проблемы качества образования. Уфа-Москва 2008. 224с.
5. Молчанов С.Г. “Образовательная программа как объект управления” Челябинск, “Образование”, 2004. 48с
6. Татур Ю.Г. Образовательная система России \ высшая школа. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1999 г. (2002 г.) 278с.
7. Татур Ю.Г. Проектирование образовательного процесса в вузе. Учебное пособие, М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2005. 98с.
8. Храпченко М. Тенденция развития. // Известия Академии наук СССР. 1969. вып.4.
9. “Обеспечение качества в высшем образовании Российской Федерации”. Монографический сборник под научной редакцией д-ра техн. наук, проф. Селезневой Н.А. и канд. техн. наук, профессора Ю.Г. Татура – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2000 – 117с.

** В основу материалов статьи положен результат исследования и работы над проектом “Научно-методическое обеспечение проектирования основных образовательных программ высшего профессионального образования, реализующих ГОС ВПО нового поколения на основе компетентностного подхода”. (Научный руководитель проекта – Селезнева Н.А., соруководитель – Борисова Н.В., координатор – Азарова Р.Н.)*

БРАТИЦЯ Г. Г.,

аспірант, Львівський національний університет
імені Івана Франка, м. Львів

ОСВІТА ВЧИТЕЛІВ У ПІВНІЧНОМУ РЕЙН-ВЕСТФАЛІЇ

В статті розглядається процес реформування освіти вчителів у Північному Рейн-Вестфалії. Основна увага сконцентована на моделі ступеневого навчання Рурського університету м. Бохум (Німеччина). Ключові слова: педагогічна освіта Німеччини, реформи вищої освіти, моделі підготовки магістрів.

В статье рассматривается процесс реформирования образования учителей в Северном Рейн-Вестфалии. Основное внимание сконцентрировано на модели ступенчатого образования в Рурском университете г. Бохум (Германия). Ключевые слова: педагогическое образование Германии, реформы высшего образования, модели подготовки магистров.

The article deals with the reforming process of teachers' education in the North Rhein-Westfallen. The main attention is given to the models of level training at the Ruhr-University in Bochum (Germany). Key words: pedagogical education in Germany, reforming of higher education, models of master training.

Реформи, що відбуваються сьогодні у вищій освіті Німеччини, не могли не торкнутися й структурних змін у системі підготовки майбутніх вчителів. Потрібно зауважити, що на реформування погодилися не всі вищі навчальні заклади різних федеративних земель Німеччини. У Баварії, Саксонії-Ангальт, Тюрінгії переходу на ступеневе навчання ще взагалі не розпочалося, частково справа зрушилася з місця у Бремені, Берліні та Бранденбурзі. Проте найбільше на шляху освітніх змін просунулися Північний Рейн-Вестфалія, Баден-Вюртемберг та Нижня Саксонія [1;6]. Проблемами освітніх реформ займалися та продовжують займатися вчені та практики Німеччини: Ф. Баумгарт (розробка проекту щодо участі Рурського університету Бохум в експерименті по введенню ступеневої освіти), Й. Бастіан та Й. Койффер (розвиток освіти вчителів, моделі ступеневої освіти), Е. Терхард (педагогічна освіта у Німеччині) та багато інших.

Метою статті є розгляд завдань та змісту реформування системи підготовки вчителів у Північному Рейн-Вестфалії. Ця федеративна земля викликає зацікавленість своїми певними досягненнями у цій сфері, оскільки два університети – Рурський університет міста Бохум та університет міста Білефельд були першопроходцями у введенні ступеневої освіти вже з 2003 року. Тому, маючи вже перших випускників, можна говорити про ризики, переваги та недоліки таких реформ.

Педагогічна освіта у Північному Рейн-Вестфалії перебуває у стані реформ, завдяки якій вона має професійнішою, більш спрямованою на практику. Федеративний уряд разом з Міністром шкільної освіти Барбарою Зоммер та Міністром інновацій Андреасом Пінквартом виділили для проведення модернізації освіти на двох ступенях

навчання – бакалаврат, магістратура до 2015 року майже 100 млн євро. Ядром реформ є чітке підсилення університетської педагогічної освіти.

Федеративний уряд ставить за мету проведення такої реформи вчительської освіти, яка б інтенсифікувала зв'язок теорії з практикою, підсилила як фахову, так і педагогічну індивідуальність майбутніх вчителів, покращуючи тим самим якість освіти. При цьому уряд орієнтується на комісію експертів з освіти вчителів під керівництвом професора Юргена Баумерта, чії поради отримали позитивний резонанс у школах та вищих навчальних закладах Північного Рейн-Вестфалії та за його межами. [2] Орієнтуючись на вимоги та поради цієї комісії, 11 вересня 2007 року було прийняте рішення щодо терміну навчання за послідовними навчальними програмами (3 роки на бакалавра і 2 роки на магістра), проходження практики (1 семестр) та підготовчої служби (1 рік). Ставка робиться на посилення відповідальності вищих навчальних закладів, що відповідає цільовим настановам закону про їх автономність і виражається передусім через відкриття самостійних центрів у межах факультетів, які несуть основну відповідальність за розробку навчальних програм, підтримують молодих науковців, проводять інтердисциплінарні дослідження та акредитують навчальні програми для забезпечення їх якості [4]. Підготовка кадрів проводиться для початкових та загальних шкіл, гімназій, професійних коледжів.

Підготовча служба (рефендаріат) повинна бути чітко організованою, модернізованою, заново переробленою у значній частині курикулуму та розширеною у своїй завершальній частині завдяки введенню елементів фази вступу до професії. Навчальні семінари мають стати центрами вчительської освіти під наглядом міністерства школи та підвищення кваліфікації (перепідготовки). Підготовча служба проводиться у тісній співпраці зі школою і з новоорганізованими університетськими центрами вчительської освіти у напрямку індивідуалізації та підсилення практичного спрямування під час навчання. Цей зв'язок інституційно забезпечує взаємне членство у відповідних комітетах (комісіях, вчених радах тощо).

"Нова" вчительська освіта свідомо спрямована на більше наближення до практики та рефлексивну практичну орієнтацію, що проявляється в організації та проведенні різних видів практик:

- десятитижневої, як правило, перед прийняттям на навчання, що дає можливість кандидатів перевірити самого себе щодо придатності та правильності вибору майбутньої професії;
- тритижневої орієнтовної практики під час бакалаврського навчання, до якої може зараховуватися і асистентська практика (для можливості упевнитися у вірності вибору професії, таке собі випробовування);
- семестрової практики під час магістерського навчання.

Навчання закінчується магістерським іспитом. Підготовча служба закінчується державним іспитом. З огляду на закон про автономність університетів державного управління навчанням не передбачається. Замість цього вводиться акредитація у вигляді заходів забезпечення якості та розвитку.

Новий закон щодо вчительської освіти набув сили з 2008 року. Навчальні програми можуть вводитися вибірково вищими навчальними закладами з зимового семестру 2009/2010; а з зимового семестру 2010/2011 – обов'язково. Підготовча служба поступово реформуватиметься та змінюватиметься у часі (1-й крок: 2011 р.-18 місяців; 2-й крок: 2015 р. -12 місяців), так, щоб для перших випускників за новими навчальними програмами все навчання вміщувалося у 12-ти місячний цикл.

У Північному Рейн-Вестфалії отримати вчительську освіту можна в десяти університетах (Біліфельд, Бохум, Дортмунд, Дуйсбург-Ессен, Кельн, Мюнстер, Падерборн, Зіген, Вупперталь, ТУ Аахен), трьох музичних школах (Кельн, Детмольд, Ессен), академіях мистецтв у Дюссельдорфі та Мюнстері, а також у вищій спортивній школі м.Кельн. [4]

З 1994 року в університетах, де ведеться підготовка педагогічних кадрів, були створені центри вчительської освіти, до завдань яких належить координація, працевлаштування, надання консультацій та підтримка студентів.

"Найпрогресивнішими реформаторами" можна вважати Білефельдський університет та Рурський університет м.Бохум. Рурський університет пропонує вже реформовану освіту для вчителів гімназій та загальних шкіл у рамках бакалаврсько-магістерських навчальних програм. Навчання для інших шкільних форм більше не пропонується. При цьому Бохумська модель орієнтується на пропозиції Вченої ради щодо майбутньої структури педагогічної освіти, тому майже всі гуманітарні та природознавчі факультети вже давно ввели ступеневі навчальні програми.

Навчання поділяється на 2 частини:

- бакалавр – 2 предмети+варіативна частина
- магістр – 2 предмети +педагогіка. [5]

Варіативна (вибіркова) частина не передбачає будь-яку комбінацію 2-х предметів, до "вибіркових" предметів можна віднести: інформаційні технології; іноземні мови; презентація, комунікація та аргументація; практика (поза університетом); дослідження у сфері школи та методик проведення занять; інтердисциплінарні і/або поглиблене вивчення інших предметів. Причому оцінюються три з шести вище названих предметів, які обираються за бажанням самого студента, і результат зараховується до кількості балів бакалаврського іспиту.

Набуття ступеня "магістр освіти" (Master of Education) в університеті м.Бохум прирівнюється до складання першого державного іспиту.

Характерними ознаками навчання у Бохумі є: можливість здобуття бакалавра освіти – перші 6 семестрів; можливість здобуття магістра освіти – наступні 4-семестри; можливість вибору нового фахового напрямку після бакалаврського навчання; інтердисциплінарне навчання з варіативної сфери (частина бакалаврського навчання); інтегровані у практичні заняття упродовж, щонайменше, 6-ти тижнів на бакалаврському навчанні (варіативна сфера); дослідження, які готують до посередницької та вчительської діяльності; педагогіка та фахова дидактика викладається переважно під час магістерського навчання; модулізація навчання.

Модель Бохумського університету передбачає надбудовані одна на одній (послідовні) бакалаврські та магістерські навчальні програми. Бакалаврські навчальні програми для тих, хто вивчає 2 предмети (майбутні вчителі), і тих, хто вирішив обрати якусь іншу сферу діяльності, є ідентичними. Тобто, набираючись досвіду впродовж перших шести семестрів навчання, можна тверезо оцінити ситуацію на ринку праці та остаточно упевнитися у правильності вибору професії. Тому таке навчання називають полівалентним, оскільки воно не передбачає отримання якоїсь поодинокі професії, а надає кваліфікацію для різних видів діяльності. З огляду на вчительську освіту, полівалентність означає отримання такої освіти, яка дасть можливість працювати не лише у школі, а й за її межами.

Під час бакалаврського навчання дуже важливо обирати лише такі предмети, що викладаються у Північному Рейн-Вестфалії та згодом будуть вивчатися і під час навчання на магістра. На даний час пропонуються такі предмети: на бакалаврському рівні: класична філологія; біологія; хімія; германістика; англістика, американістика; євангельська теологія; французька, італійська, іспанська мови; географія; історія; католицька теологія; математика; педагогіка; фізика; спорт (передбачає складання іспиту на профвідповідність); славістика; на магістерському рівні: старогрецька, німецька, англійська (не як третій предмет), французька, італійська, іспанська, російська (не як третій предмет), латинська мови; біологія; хімія; географія; фізика; філософія; педагогіка; математика; католицьке релігієзнавство; соціологія (не як третій предмет); спорт (не як третій предмет); історія; євангелістське релігієзнавство.

Надається також можливість вивчати один предмет у Бохумі, а другий у Дортмунді, або навпаки, так зване "шпагатне навчання". Університети Бохум та Дортмунд уклали між собою кооперативний договір щодо вчительської освіти в обидвох університетах. Таке "шпагатне навчання" застосовується тоді, коли вивчення бажаних предметів не передбачається в одному університеті. Отже, якщо студент зарахований головню у Бохумі, то у Дортмунді він може обрати мистецтво, музику, інформатику, і навпаки, будучи головню студентом у Дортмунді – у Бохумі можна обрати біологію, географію, історію, соціальні науки, педагогіку, іспанську, грецьку, італійську, російську та латинську мови. Зрозуміло, що обирати предмети в іншому університеті дозволяється лише у тому випадку, коли вони не запропоновані у власному. Студент обирає, де і з якого фаху він готуватиме бакалаврські та магістерські роботи[5].

Педагогічне навчання організоване за модулями – одиницями навчання, які складаються з декількох тематично поєднаних частин і оцінюються в кредитних балах (КБ). Кожна частина модуля передбачає певну кількість балів (нестача балів за одну з частин не може компенсуватися надлишковими балами, отриманими за іншу).

На бакалаврському навчанні пропонуються наступні модулі:

A1 – виховання та освіта. Основні освітньо-теоретичні форми та програми з історично-суспільної точки зору. Введення в теорію освіти епохи Просвітництва, гуманізму, реформаторської педагогіки до початку XX століття, прогресивні освітньо-теоретичні ідеї, концепції останніх десятиліть.

A2 – розвиток та навчання. Розгляд основних теорій розвитку та навчання. Теорії навчання: основні гіпотези, стратегії досліджень та результати навчальних теорій поведінки (класична та оперантна (інструментальна) навчальна психологія; соціально-когнітивні теорії (навчання за моделлю) та основні риси особистісної психології (теорії поля навчання).

A3 – соціалізація. Процеси виховання та розвитку як соціальні, суспільно-зумовлені феномени; опрацювання теорій соціалізації.

A4 – освіта та суспільство. Постановка проблем та аспекти історичного та сучасного педагогічних дискурсів про освіту та виховання; теорії освітньої соціології; психолого-аналітична та феноменологічна педагогіка.

A5 – інтернаціональний розвиток освіти та інтеркультурна педагогіка. Національні освітні системи в інтернаціональному контексті, глобалізація та міграція; національний та регіональний розвиток освіти в її культурному, історичному та суспільному вияві; педагогічні моделі та концепти в інтернаціональній перспективі; виникнення, заснування та переміщення педагогічних концепцій з-за кордону з боку наднаціональних організацій (організації типу Європарламенту тощо); коло проблем та моделі інтеркультурної та інтернаціональної освітньої роботи.

A6 – навчання та учіння. Індивідум і група; розвиток індивідуальності та її залежність від соціального навколишнього середовища через процеси навчання та зрілості, залежність від міжособистісної комунікації та взаємодії (інтерації); процеси навчання та виховання як форма взаємодії і підтримки процесів розвитку та навчання; результати емпіристичного навчання та учіння з новими засобами масової інформації; дослідження у сфері школи та уроку; діагностика процесів навчання, результатів навчання та труднощів у навчанні; модифікація характеристик навчання, мотивів та регулювання навчання особами, групами, інституціями.

B1 – позашкільна педагогічна сфера. Сфера педагогічної діяльності: школа, позашкільний розвиток молоді, освіта дорослих, професійне підвищення кваліфікації, соціально-педагогічні консультації. Педагогічний професіоналізм: форми педагогічної дії, наприклад, – навчати, консультувати, планувати, виховувати, тренувати.

B4 – освіта дорослих та підвищення кваліфікації. Суспільні та антропологічні передумови освіти дорослих; соціалізація дорослих та освітні біографії; функції підвищення кваліфікації у різних соціальних контекстах; інституції, розвиток структур та організацій; інституційні передумови правових основ, розвиток та теорії організацій, програми та моделі менеджменту; планування та узагальнення (обробка) освітніх програм; необхідність підвищення кваліфікації, концептуальний розвиток та організація пропозицій; освіта дорослих; дидактичні принципи та методи навчання, форми індивідуального засвоєння знань, значення засобів масової інформації.

B5 – педагогічні організаторські здібності. Основи та методика аналізу організації; аналіз ситуацій у консультуванні та втручанні (інтервенції); поведінка в організаціях; теорії та результати досліджень психології організації; пристосування організацій до суспільних змін; вибір персоналу, мотивація, отримання задоволення від роботи,

керування співробітниками; зміни в організаціях; дійові компетенції щодо консультування організацій; оцінка досягнень організацій, участь співробітників у питаннях організаційних змін, науковий менеджмент та підвищення кваліфікації співробітників.

C1 – техніка наукової роботи (з тьюторством – допомога старшокурсників студентам молодших курсів). Компетенції для роботи у навчальних закладах та самостійне опрацювання наукових проблем; стратегії пошуку літератури; форми опрацювання літератури; виконання аргументаційного аналізу; планування участі в усних та письмових презентаціях; виготовлення тез; проголошення реферату; складання протоколу; написання письмової домашньої роботи; написання контрольних робіт тощо.

C2 – статистика для науковців у педагогічній галузі: основи “описової статистики” (міра дисперсії, кореляція, регресія), “заклучна статистика” (оцінювання параметрів, тестування гіпотез) тощо.

Обов'язкова частина складається з модулів A1/A2/A3, а також B1/C1/C2. З тематики хоча б одного з модулів потрібно відвідати вступний семінар у поєднанні з C1 – вправами та тьюторством. Бали нараховуються на базі оцінок за реферати, протоколи, участь в обговореннях [5].

З двох обов'язкових модулів потрібно відвідати семінар та написати письмову домашню роботу (приблизно 15-20 сторінок) або контрольну роботу (щонайменше 2 години). Якщо ж модуль незарахований, то його потрібно спочатку відпрацювати.

До бакалаврського іспиту допускаються студенти за умови отримання щонайменше 55 кредитних пунктів у головній та принаймні 20 кредитних пунктів у варіативній сфері. Результат іспиту складається з модульних оцінок A (A4, A5 або A6) та B (B4 або B5). Якщо при написанні бакалаврської роботи з педагогіки розглядається сфера A, то напрямок усного іспиту обирається зі сфери B і навпаки. При написанні бакалаврської роботи з іншого предмету на усному іспиті більше уваги приділяється саме цій дисципліні (A або B за вибором студента).

Отже, загальна оцінка з педагогіки складається з обидвох модулів (по 35 %) та оцінки за іспит (30 %). Таким чином, загальна бакалаврська оцінка складається з оцінки за написання бакалаврської роботи – 15 %, оцінки за 2- модулі по – 35 % та модуля з варіативної сфери – 15 %.

Починаючи з магістерської фази, відбувається диференціація напрямків навчання: магістер освіти (вчитель) чи магістер мистецтв. Для майбутніх вчителів це означає спрямованість на педагогіку, дидактику обраних предметів та елементи досліджень щодо практичної роботи у школі.

Передумовою зарахування на навчання є:

- шестимісячне навчання з 2-х предметів, які будуть вивчатися надалі;
- бакалаврський ступінь хоча б з одного предмету;
- завершене навчання у вищому навчальному закладі в іншій федеративній землі чи іншій країні;

Якщо ж предмети не були пов'язані з викладанням у школі, але ступінь бакалавра отримано, зарахування на навчання можливе за умови складання так званого "екві-

валентного" іспиту з метою досягнення узгодження між навчальними програмами інших університетів та Рурського університету м. Бохум.

Разом з написанням магістерської роботи навчання триває 4 місяці (за умови отримання 120 кредитних пунктів: 31 – навчання та іспити з обидвох предметів, 37 – педагогіка, 6 – основна практика, 15 – магістерська робота). При цьому частка фахово-дидактичних досліджень та екзаменаційних оцінок складає щонайменше 15 кредитних пунктів з кожного предмету.

Отже, за результатами реформ, що проводяться у Північному Рейн-Вестфалії та Рурському університеті Бохум зокрема, можна вже зробити перші висновки, які дають нам змогу виокремити та проаналізувати проблеми, досягнення та плани на майбутнє педагогічної освіти Німеччини.

Література:

1. Baumann Johannes. Bewegung in der Lehrerbildung. Chancen und Risiken der Reform der Lehrerbildung.- Wilhelmsdorf, 2007.- S.-6
2. Baumert Jürgen. "Wir kennen die Schwachstellen"//Srddeutsche Zeitung vom 15.09.04
3. Baumgart Franzjörg //Qualität und Professionalisierung. Reformansätze im europäischen Kontext. Tagunsdokumentation Münster.-Zentrale Koordination Lehrerausbildung.- Texte 23.-Münster 2002.-S. 8-69
4. Die neue Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. Grundlagen und Grundsätze. Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen.-Düsseldorf, 2007
5. Studienführer. Master-Studium Erziehungswissenschaft (M.A.EW). Institut für Pädagogik. Ruhr-Universität Bochum.-2005.

ВАКУЛЕНКО С. М.,
кандидат соціологічних наук,
доцент кафедри соціології управління
та соціальної роботи,
Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна, м. Харків

РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: ПЕРШІ ПІДСУМКИ

У статті розглядаються перші результати реформування вітчизняної системи вищої освіти відповідно до Болонської декларації. Автор розглядає основні складові Болонського процесу, зокрема, впровадження національної системи кваліфікацій, індивідуалізацію навчального процесу, доступність освітніх програм вітчизняних університетів на ринку освітніх послуг, мобільність студентів, а також аналізує специфіку їхньої реалізації в умовах сучасного українського суспільства й проблеми, що при цьому виникають.

В статье рассматриваются первые результаты реформирования отечественной системы высшего образования в соответствии с Болонской декларацией. Автор рассматривает основные составляющие Болонского процесса, в частности, внедрение национальной системы квалификаций, индивидуализацию учебного процесса, доступность образовательных программ отечественных университетов на рынке образовательных услуг, мобильность студентов, а также анализирует специфику их реализации в условиях современного украинского общества и возникающие при этом проблемы.

The first results of the reformation of the Ukrainian system of higher education in accordance with Boulogne Declaration are examined in the article. The author examines the basic constituents of the Boulogne Process, in particular, the introduction of the national system of qualifications, individualization of the educational process, availability of the educational programs in the Ukrainian universities at the educational services market, the mobility of students. The author also analyses the features of their realization in the conditions of the modern Ukrainian society and the arising problems.

Останнім часом проблематика, пов'язана з Болонським процесом, посіла важливе місце в наукових публікаціях, на конференціях та в публічних дискусіях щодо проблем реформування вітчизняної вищої освіти. Під терміном "Болонський процес", який охопив на сьогоднішній день 45 країн європейського континенту, мається на увазі масштабна реформа системи вищої освіти. За задумом її ініціаторів, реформа повинна вирішити низку завдань, а саме:

- підвищення привабливості європейської системи вищої освіти для потенційних студентів через підвищення її якості;
- посилення зв'язків вищої освіти з наукою та практичною діяльністю;
- зростання попиту на випусників європейських університетів на ринку праці.

Вважається, що Болонська декларація дала новий поштовх процесу інтеграції вищої освіти в Європі. Цьому сприяють такі її положення, як 1) дворівнева вища освіта (бакалавр та магістр); 2) застосування кредитної системи (система ECTS), що являє собою єдину систему обліку (які курси та в якому обсязі прослухані студентом) в усіх державах; 3) мобільність студентів і викладачів, що дозволяє порівнювати та використовувати досвід різних університетів; 4) застосовність знань випусників університетів в Європі. Спеціальності, за якими ведеться підготовка кадрів, повинні бути затребувані, а підготовлені фахівці – працевлаштовані.

В цілому ідея Болонського процесу полягала в створенні єдиного простору вищої освіти, щоб, зберігаючи унікальність кожного університету та факультету, зробити співставним рівень вищої освіти випусників різних європейських університетів, розробляючи за різними спеціальностями відповідні механізми. Реформа переслідувала мету гармонізації інститутів вищої освіти в державах – учасниках Болонської угоди, яка б супроводжувалася інтенсивною трудовою та академічною мобільністю.

Таким чином, неминучим вбачається подальше поглиблення і розширення загальноєвропейської інтеграції в освітній сфері. Співставність основних параметрів вищої освіти (рівні освіти, терміни і т.п.) дасть можливість, з одного боку, зробити зрозумілим рівень кваліфікації випусників для роботодавців, з іншого – сформулювати за кожною спеціальністю загальні вимоги до знань і умінь, забезпечуючи тим самим високу мобільність кваліфікованої робочої сили в рамках європейського континенту. Навіть більше, Болонський процес, який витікає з наявності партнерських відносин між європейськими університетами, сприятиме формуванню єдиної європейської політичної, економічної, технічної й наукової еліти. Цьому сприятиме також мобільність студентів і викладачів, передбачена в декларації.

В результаті випусники європейських університетів ввійдуть у професійну сферу з великою кількістю міжособистісних контактів, встановлених ще під час навчання зі своїми однокурсниками з різних держав. З одного боку, це, безумовно, може позитивно вплинути на процес прийняття рішень, який, ймовірно, буде прискорений. З іншого, формування європейських еліт ще на студентській лаві може привести до посилення розбіжностей між освіченою елітою та іншими прошарками населення. Це, в свою чергу, спонукатиме менш кваліфіковані та більш консервативні прошарки населення до відмови від подальшого розвитку європейської інтеграції, вести-ме до зростання націоналізму. Варто також зазначити, що інтеграційні процеси в сфері вищої освіти ускладнюються такими чинниками, як мовний бар'єр та наявність національних особливостей у сфері освіти, які формувалися протягом століть.

Наслідком Болонського процесу для університетського співтовариства може стати також те, що, крім розвитку зв'язків та відносин між університетами, між ними

розгорнеться конкуренція, яка носитиме більш жорсткий характер і в результаті якої, з одного боку, виокремляться найбільш успішні та престижні університети (за окремими напрямками та в цілому), повністю адаптовані до Болонського процесу, а також всі інші й навіть університети-аутсайдери, що опиняться на межі виживання. Слід зазначити, що досягнення високого рівня конкурентоспроможності вітчизняних вищих навчальних закладів має розглядатися як одна з головних цілей участі України в Болонському процесі. Також варто враховувати, що, з одного боку, на пострадянському просторі потребують відродження класичні традиції університету як вільного та автономного співтовариства, а з іншого – повинен братися до уваги глобальний контекст соціальних, політичних і культурних трансформацій. Сучасний університет повинен допомагати студентам перетворитися на громадян світу, який стає все більш плюралістичним, мультикультурним та різноманітним. Тому не можна не враховувати серйозних проблем, які пов'язані з переходом на нову модель для багатьох вищих навчальних закладів. На них і хотілося б зупинитися детальніше.

Загальновідомо, що в Україні приєдналася до Болонської декларації у 2005 році. До 2010 року наша держава зобов'язалася завершити адаптацію системи вітчизняної вищої освіти до вимог та критеріїв Болонського процесу. Достатньо високі темпи цього процесу на початковому етапі виявилися можливими, оскільки реформа запроваджувалася “зверху” – з боку Міністерства освіти і науки та стосувалася технологічного боку організації навчального процесу. Зміст же залишився практично не порушений, що можна розцінювати як позитив, оскільки дозволило кожному вищому навчальному закладу зберегти власну специфіку. Слід зазначити, що за основу Болонської декларації було взято Університетську хартію, в якій, зокрема, передбачалися:

- автономність університету;
- незалежність університету від політичних та ідеологічних догм;
- зв'язок наукових досліджень та освіти.

Автономність університету полягала в тому, що саме університет приймає рішення про своє повне чи часткове включення до Болонського процесу, вибір партнерів, визначення кредитів за той чи інший курс, а також регулює мобільність студентів і викладачів. Це означало, що скоріше університет, а не держава є основною одиницею інтеграції.

В той же час акцент на технологічному боці на перших етапах реформи відкрив шлях до т. зв. “імітаційної діяльності”, тобто надав можливості значною мірою формально поділити курс навчання на бакалаврський та магістерський рівні, провести оцінку навчальних курсів в освітніх кредитах (залікових одиницях) і т. ін., нічого не змінюючи суттєво. Одночасно реформування “зверху”, на наш погляд, лише посилює тенденції до ще більшої бюрократизації освітньої сфери.

Впровадження нової національної системи кваліфікацій. Хоча, починаючи з 2006–2007 навчального року, студенти всіх ВНЗ III–IV рівнів акредитації залучені до двоциклової системи підготовки, що відповідає Болонським принципам, на сьогодні національна система вищої освіти передбачає три кваліфікації: бакалавр, спеціаліст і

магістр. До того ж останні дві розглядаються як такі, що належать до одного рівня. Кваліфікація “дипломований спеціаліст” не має відповідників в тих державах, що використовують багатоступеневу систему освіти, не передбачена вона й Болонською декларацією та іншими документами Болонського процесу. Варто підкреслити: справа не просто в тому, що необхідно виконувати зобов’язання, які витікають з самого факту підписання Болонської декларації; значно важливіше те, що українська держава зацікавлена в наданні системі злагожденості й прозорості, зрозумілості та ефективності. Схема “бакалаврат—магістратура” багато в чому відповідає цим вимогам. Її ефективність обумовлена тим, що бакалаврат надає широку й в той же час достатньо фундаментальну підготовку, щоб випускник міг і розпочати трудову діяльність, маючи попит на ринку праці, і продовжити освіту в магістратурі. Перехід до двоступеневої системи дозволяє зі змістовної точки зору використовувати її плюси, а з формальної — наближати вітчизняну систему вищої освіти до європейських. Збереження кваліфікації “спеціаліст” ускладнює систему, а також робить її непрозорою для західних колег з причини відсутності аналогів в системах, орієнтованих на Болонський процес.

Вкрай важливо зазначити, що дотепер статус ступеня бакалавра громадською думкою, в тому числі роботодавцями, сприймається як такий, що не відповідає закінченій вищій освіті. В кращому разі випускників з дипломом бакалавра приймають на роботу з обов’язковою вимогою продовжити навчання з метою отримати диплом про більш високий рівень освіти. Хоча, за українським законодавством, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра прирівнюється до базової вищої освіти. Можна звернутися й до зарубіжного досвіду оптимізації взаємовідносин сфери вищої освіти та ринку праці. В європейських країнах поширена практика, коли, отримавши диплом бакалавра, випускник певний час працює і лише після цього продовжує навчання за магістерською програмою, причому не обов’язково з того ж напрямку або спеціальності, за якими навчався в бакалавраті.

Внаслідок цього при впровадженні в вищих навчальних закладах магістратури важливим завданням стає знаходження такого балансу між чисельністю студентів в бакалавраті та магістратурі, щоб він підтримував статус бакалаврів, які виходять на ринок праці.

Індивідуалізація навчального процесу. Індивідуалізація навчального плану студента є, на наш погляд, однією з найбільш суттєвих вимог Болонського процесу. Завдяки такому підходу до побудови навчального процесу покращується засвоєння матеріалу студентами, оскільки вони беруть безпосередню участь у виборі навчальних дисциплін. Реалізація зазначеної умови в українських реаліях яскраво демонструє переважання формального підходу над суттєвими змінами, оскільки, незважаючи на те, що елективність навчальних курсів сама по собі вже стала розповсюдженою практикою, вона залишається далекою від рекомендацій, вироблених в рамках Болонського процесу, згідно яких співвідношення обов’язкових та вибіркових дисциплін повинно дорівнювати 1:3. Організація навчального процесу в вітчизняних вищих навчальних закладах насправді мало змінилася. Більша частина дисциплін є обов’яз-

ковими, наявні курси за вибором стосуються, як правило, дисциплін зі статусом другорядних. Щоправда, є можливість вибору спеціалізації на старших курсах, але, здійснивши такий вибір, студент отримує фіксований набір дисциплін, більша частина з яких також є обов'язковими. В таких умовах побудова гнучких освітніх програм виявляється проблематичною.

Для цього є низка об'єктивних причин, для подолання яких потрібний як певний часовий проміжок, так і зміна існуючих підходів до побудови навчального процесу. По-перше, розвиток елективності потребує додаткових, достатньо значних ресурсів, тому що передбачає збільшення кількості навчальних аудиторій, пропонування більшої кількості курсів, а також оплату праці викладачів, які в даному навчальному році не набрали достатнє навантаження, бо курси, які вони викладають, не обрані студентами. По-друге, зберігаються уявлення про необхідність викладання великої кількості обов'язкових дисциплін, без яких неможливо підготувати кваліфікованого фахівця. По-третє, потребує вдосконалення система контролю знань студентів. В болонській схемі організації навчального процесу студент як його повноправний учасник, який самостійно обирає свій навчальний план і повною мірою відповідає за його виконання: і за відвідування занять, і за позааудиторну, самостійну роботу, якій він просто зобов'язаний приділяти багато часу й без якої успішне засвоєння програми неможливе. По-четверте, така система значною мірою підвищує невизначеність у плануванні навчального процесу та розподілі навантаження, оскільки до початку навчального року неможливо впевнитися в тому, чи буде викладатися та чи інша дисципліна.

Справжня інтеграція до європейського освітнього простору потребує суттєвого розширення елективності, тому співвідношення обов'язкових навчальних дисциплін та дисциплін за вибором повинно змінитися радикальним чином. Кількість дисциплін, які є обов'язковими для всіх студентів, в магістратурі та на старших курсах бакалаврата повинна бути зведена до обґрунтованого мінімуму. Значну ж частину навчальної програми повинні складати дисципліни за вибором.

Доступність освітніх програм на європейському ринку освітніх послуг. Дуже важливо не тільки те, якою мірою вищі навчальні заклади залучені до різних форм співробітництва з закордонними університетами, а чи мають вони конвертовані навчальні програми. Скільки б не йшла мова про високий рівень вітчизняної освіти, що відповідає міжнародним стандартам, все це залишиться розмовами доти, доки українські вищі навчальні заклади не запропонують справді міжнародні освітні програми, які були б доступні не тільки для студентів з близького зарубіжжя. Для того, щоб ці програми дійсно були відкриті й доступні для міжнародного співтовариства, вони повинні викладатися на поширеній (перш за все англійській) іноземній мові. Без подолання мовного бар'єру претендувати на участь у міжнародному розподілі праці на ринку освітніх послуг неможливо, якою би високою не була якість запропонованих послуг. Важливо також, що подібна практика не тільки сприятиме залученню іноземних студентів, а й стане стимулом до професійного розвитку професорсько-викладацького складу, його активної участі в інтернаціоналізації освітнього процесу. Безумовно, для

викладачів, що активно включатимуться в цей процес, повинні бути запропоновані й інші стимули, в тому числі матеріальні.

Мобільність студентів. Додатковим засобом забезпечення гнучкості навчального процесу є студентська мобільність. Стимулювання такої мобільності слід вважати однією з головних цілей розвитку всього Болонського процесу. Але специфіка українських реалій полягає в тому, що студентська мобільність навіть всередині держави часто стримується економічними чинниками. Ті ж самі чинники стануть на заваді й поширенню практики навчання українських громадян в європейських університетах. Та невелика кількість українських студентів, які мають можливості навчатися за кордоном, збільшиться незначною мірою, а притік до України студентів з європейських країн буде стримуватися мовними проблемами та умовами навчання, які значно відрізняються від європейських стандартів.

На сьогодні вітчизняне академічне співтовариство, а також більш широкі прошарки населення поділилися на дві групи – тих, хто оптимістично оцінює перспективи вищої освіти України в рамках Болонського процесу та тих, хто оцінює їх песимістично. Недостатнім є залучення до вирішення цих питань професійного співтовариства, жодної ролі в запровадженні вимог і стандартів Болонського процесу в Україні, на відміну від європейських країн, не відіграють громадські організації. Як би не оцінювати сьогодні Болонський процес, шлях розвитку реформи, яким він пішов в нашій країні, має обмеження. Рано чи пізно встане питання про зміст освіти, ролі університету і професійного співтовариства, яке в значній мірі на сьогоднішній день виявилось осторонь від реформи, передовіривши її адміністративній ланці. Відповідно, особливих стимулів до реалізації вимог Болонської декларації, крім адміністративного тиску, в більшості вищих навчальних закладів немає.

ГАВРИЛЮК М. В.,

здобувач, викладач кафедри іноземних мов,
Національний університет
“Львівська політехніка”, м. Львів

РОЛЬ УНІВЕРСИТЕТІВ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Дана стаття присвячена визначенню ролі вищих навчальних закладів, зокрема університетів, в суспільстві, що ґрунтується на знаннях та економіці Європи, а також визначенню сприятливих умов для втілення даної ролі.

Статья посвящается определению роли высших учебных заведений, в частности университетов, в обществе, что обосновано на знаниях и экономике Европы, а также дефиниции благоприятных условий для внедрения данной роли.

This article deals with the defining the role of the establishments of higher education, especially universities, within the European knowledge society and economy and the conditions under which they will be able to play this role effectively.

Розвиток суспільства, що ґрунтується на знаннях, залежить від продукування нових знань, їх широкого застосування в теорії та практиці, розповсюдження за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, а також ефективного використання даних знань у різних галузях народного господарства.

Унікальність університетів полягає в тому, що їхня діяльність спрямована на всі вищезгадані процеси. Вони відіграють одну із головних ролей у проведенні досліджень та отриманні результатів, навчанні та підготовці теоретиків та практиків в галузі науки, а також беруть активну участь у розвитку суспільства на місцевому та регіональному рівнях.

Ось чому, на початку ХХІ століття країни-члени Європейського Союзу відчувають потребу у формуванні та розвитку здорової процвітаючої університетської спільноти. Досконалість вищих навчальних закладів Європи є запорукою ефективності процесу розвитку знань та виконання завдань, визначених Європейським Союзом, як пріоритетних. До основних цілей Європейська спільнота відносить становлення конкурентоспроможної, динамічної, науково-обґрунтованої економіки, забезпечення можливостей неперервного економічного росту, збільшення кількості робочих місць та зростання соціальної когезії.

Актуальність дослідження зумовлена намаганням України увійти до Європейського освітнього простору та приєднанням до Болонського процесу. Це, в свою чергу, вимагає внесення певних змін у систему професійної освіти України з урахуванням вимог Європейської спільноти.

Недостатнє вивчення зарубіжного досвіду організації діяльності університетів, які надають освітні послуги та здійснюють наукові розробки, суперечить об'єктивній необхідності освітньої практики. З урахуванням цього протиріччя було зроблено вибір

теми нашого дослідження, проблема якого сформульована так: яке місце та роль університетів Європейського Союзу в процесі розвитку суспільства та економіки, що ґрунтуються на знаннях.

Роль та місце університетів в процесі розвитку суспільства вивчається і зарубіжними і вітчизняними вченими: Абашкіна Н.В., Пуховська Л.П. (професійна освіта), Коваленко С.М. (освіта дорослих в Англії), Євчук К., Лупарт Дж. (технології організації науково-методичної роботи в університетах) та інші. Проте, необхідно зазначити, що проблема місця і ролі університетів у розвитку суспільства є недостатньо вивченою. Метою дослідження є спроба вирішення цієї проблеми.

Автором поставлені такі завдання:

- дослідити основи політики в системі професійної освіти Європи;
- визначити роль і місце університетів, як центрів освіти та науки європейського суспільства.

Європейська університетська спільнота – це центр науки, освіти, культури та виховання. В умовах глобалізаційних процесів та жорсткої конкуренції у міжнародному економічному просторі перед Європейськими університетами постають певні проблеми, які вимагають негайного вирішення:

- забезпечення належного фінансування діяльності університетів та моніторингу ефективного використання коштів;
- гарантування права на самоврядування;
- розвиток професіоналізму та конкурентоспроможності працівників наукової та освітньої галузей;
- створення сприятливих умов для розвитку майстерності професорсько-викладацького складу;
- налагодження конструктивної співпраці між університетом та суспільством;
- встановлення тісної та плідної співпраці між університетами та суб'єктами господарської діяльності з метою практичного використання результатів наукових розвідок;
- сприяння розвитку цілісної та конкурентоспроможної системи вищої освіти Європи.

Зазначається, що добробут суспільства, який ґрунтується на знаннях, залежить від поєднання кількох елементів: розвиток знань за допомогою наукових розробок; впровадження результатів досліджень в теорію та практику; широке застосування отриманих знань для розвитку новітніх технологій.

Розширення міжнародного освітнього та наукового простору дає можливість залучати до процесу продукування, поширення та впровадження знань велику кількість науковців з різних частин світу. Отже, університети – це інтелектуальний ресурс суспільства, в основі якого лежить поєднання наукових досліджень, освіти та новітніх технологій. У Європі саме університети забезпечують робочі місця для 34 % загальної кількості науково-дослідного персоналу, провадять та несуть відповідальність за 80 % фундаментальних досліджень [1].

Європейські університети розвивають людські ресурси, надаючи освітні послуги громадянам та забезпечуючи високоякісну професійну освіту фахівців, що сприяє роз-

будові, зміцненню і конкурентоспроможності Європейської економіки. На університети покладається завдання сприяти соціальній згуртованості суспільства та покращенню рівня освіти в Європі загалом. Існує тенденція до збільшення кількості молоді, готової до отримання фаху в системі професійної освіти.

На початку ХХІ століття у Європі налічується близько 4000 вищих навчальних закладів, з них розташовані на теренах Європейського Союзу. У порівнянні з ХХ століттям кількість студентів вищих навчальних закладів збільшилась від 9 до 13 мільйонів.

Характерною особливістю європейських університетів ХХ століття є формування за національним та регіональним принципом. У світлі Болонського процесу Європейська спільнота визначила основні національні, культурні та законодавчі відмінності країн-членів ЄС і намагається запровадити відповідні структурні реформи з метою уніфікації Європейського освітнього простору, забезпечення конкурентоспроможності випускників Європейських університетів в межах Європи та цілому світі. Це вимагає адаптації діяльності університетів до нових вимог:

- безперервно зростаючий попит на фахівців з вищою освітою;
- зміцнення ролі та значення освіти і науки у міжнародному освітньому просторі, поширення їх результатів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій;
- розвиток ефективної та тісної співпраці між університетами та суб'єктами господарської діяльності з метою реалізації здобутків науки та освіти в бізнесі і суспільстві.

Оскільки основною функцією університетів є створення знань, Європейські університети повинні вжити вагомих заходів, які б уможливили унікальність Європейської системи професійної освіти та її відповідність стандартам міжнародного освітнього простору.

Безперечним є факт, що забезпечення досконалості університетської системи освіти є неможливим без належного фінансування. Незважаючи на численні проекти, програми та гранти, університети засвідчують обмеженість фінансових ресурсів.

Навчальні заклади системи професійної освіти несуть відповідальність перед:

- студентами, яких вони навчають;
- громадськістю, що фінансує дані установи;
- ринком праці, вимоги якого обумовлюють рівень необхідної кваліфікації, вміння та навички випускників вищих навчальних закладів освіти;
- суспільством в цілому.

На початку ХХІ століття проблема “попиту та пропозиції”, а також конкурентоспроможності спеціаліста на ринку праці є досить актуальною. Існує тенденція невідповідності забезпечення ринку праці кваліфікованими спеціалістами, який перевищує попит в тій чи іншій галузі народного господарства, що може призвести до дефіциту деяких інших кваліфікацій, особливо в царині науки та технологій.

Доцільно було б відзначити, що тривалість навчання спеціаліста в різних університетах Європи істотно відрізняється. Це, в свою чергу, впливає на оплату за навчання. До прикладу, у Німеччині, зазвичай, навчання спеціаліста-інженера триває п'ять-шість років, а фінансування здійснюється з державної казни. У Великобританії цей

процес охоплює три роки та фінансується в основному громадськими фондами, та ще три-п'ять років навчання для освоєння практичних навичок і вмінь на підприємствах та у різноманітних компаніях [1]. Ці відмінності в тривалості навчання навіть між країнами, які готують спеціалістів однієї галузі та одного рівня кваліфікації, є разючими. Це суперечить вимогам Болонського процесу, який передбачає створення єдиного Європейського простору вищої освіти до 2010 року.

Одним із недоліків, на нашу думку, є відсутність досконалої та прозорої системи фінансування дослідницької роботи в університетах Європи. Тому цілком доречним і необхідним є розвиток прозорої і логічної системи обрахунків, яка дала б змогу реально оцінювати витрати на дослідження в межах країни та Європи загалом.

Оскільки в Європі постало питання досконалості університетської системи освіти, варто зазначити, що для досягнення цієї мети, необхідними є певні заходи:

- створення сприятливих умов для досягнення досконалості, що налагоджуватиме повну реалізацію внутрішнього потенціалу університету;
- довгострокове планування та фінансування;
- організація досконалої структури управління, що передбачає відповідальність як перед самим університетом, так і перед суспільством загалом.

Розвиваючи Європейський освітній простір, як центр досконалості, потрібно визначити сфери чи галузі, в яких різні університети мали б змогу розкривати власний максимальний потенціал та виділити на їхній розвиток кошти з метою підтримки наукових досліджень в різних галузях науки. Саме такий підхід уможливить підняття університетів на високий якісний рівень в цій чи іншій сфері і не тільки в межах країни, але й охопить увесь Європейський науковий світ.

Європейські університети функціонують в умовах невпинної глобалізації та конкурують з іншими, зокрема, Американськими університетами, які заохочують і підтримують найбільш талановитих людей з усього світу.

Фінансові, матеріальні та робочі умови в Європейських університетах далеко не досконалі; матеріальні винагороди за дослідницькі здобутки значно менші ніж ті, що пропонують університети США. Тому, безперечно необхідною є розробка програми заохочення молодих спеціалістів та дослідників не тільки з країн Європи, але й представників інших частин світу.

Отже, на основі аналізу діяльності університетів Європи, відповідної нормативно-правової бази та матеріалів Болонського процесу виявлено, що роль університетів в Європейській науковій спільноті та економіці в цілому є досить вагомою. На початку XXI століття існує тенденція введення ряду вагомих змін в Європейському університетському світі.

Проблема, яка потребує нагального вирішення, полягає у повному забезпеченні освітніми та науковими послугами суспільства Європейською університетською спільнотою з метою задоволення амбіцій Європи і представлення світу конкурентоспроможної, динамічної та науково обґрунтованої економіки.

Література:

1. Commission of the European Communities. Communication from the Commission. The role of the universities in the Europe of knowledge. – Brussels. – 05.02.2003. – 23p.
2. Commission of the European Communities. Decision of the European Parliament and the Council. Establishing an integrated action programme in the field of lifelong learning. – Brussels. – 14.07.2004. – 83p.
3. Покликання університету: Зб.наук.пр./ Відп.ред. О.Гомілко. – К.:РІА “Янко”; “Веселка”, 2005. – 304с.

ГАДЯЦЬКИЙ В. І.,

кандидат філософських наук, доцент,
докторант Інституту філософії
імені Г. С. Сковороди НАН України, м. Київ

КРИТИЧНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОПОЗИЦІЇ ЗМІН ДО ЗАКОНУ “ПРО ВИЩУ ОСВІТУ”: БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС ЧИ СИЦИЛІЙСЬКИЙ ТУПИК?

Суть антидемократичних пропозицій МОН – зробити ректорів цілковитими розпорядниками фінансових потоків, легалізувати ВНЗ як ректорські комерційні вотчини, перетворити вузівських керівників у поважних буржуа. Наші вузи потребують не автономізації від законів в інтересах ректорів, а демократизації, законодавчого унормування процесу некорупційного формування науково-педагогічного персоналу, розкріпачення викладача через конкурсне обрання найкваліфікованішого фахівця на підставі фіксованих критеріїв професійності, включно з лекціями-дебатами претендентів і оцінкою їх студентами.

Суть антидемократических предложений МОН – сделать ректоров полными распорядителями финансовых потоков, легализовать вузы в качестве ректорских коммерческих вотчин, превратить вузовских руководителей в чинных буржуа. Наши вузы нуждаются не в автономизации от законов в интересах ректоров, а в демократизации, законодательном унормировании процесса некоррупционного формирования научно-педагогического персонала, раскрепощения преподавателя через конкурсное избрание наиболее квалифицированного специалиста на базе фиксированных критериев профессиональности, включая лекции-дебаты претендентов с оценкой их студентами.

Essence of antidemocratic proposals of Science and Education Ministry – to make rectors full administrators of financial streams, to legalize high schools as rectorial commercial ancestral lands, to transform high school heads in actual bourgeois. Our high schools require not autonomism from laws in interests of rectors, but democratization, legislative control of the process of not corruptionnal formation of the scientific and pedagogical personnel, liberation of the teacher through competitive election of the most qualified expert on the basis of the fixed criteria professionalism, including lectures – debate of applicants with an estimation their students.

Триває кампанія за зміни до Закону “Про вищу освіту”. У червні відбулось розширене засідання Комітету ВР з науки і освіти, присвячене цьому питанню (див. матеріали стухань на сайті комітету – kno.rada.gov.ua). 31 травня міністр направив до Комітету ВР проект закону з пояснювальною запискою, в якій мотивував плани змін

до закону так: “Приведення законодавства України з питань вищої освіти до вимог Європейського законодавства, що відповідає Болонському процесу”. Подивимось, що хоче МОН змінити у законі і наскільки його пропозиції європейські.

Так, з формального боку ряд пропозицій, сказати б, суто технічного характеру, йдуть у напрямку болонської декларації: триступенева освіта, типи навчальних закладів, зовнішнє тестування і т.п.

Але не це головне у новаціях. Проект змін явно відображає інтерес ректорів і міністр, досвідчений ректор, узагальнив цей інтерес. Чи відповідає він суспільним потребам – сумнівно. Зробимо огляд ключових пропозицій законопроекту, які викликають заперечення (користуюсь текстом проекту нової редакції закону з сайту МОН – <http://www.mon.gov.ua/>). МОН, зокрема, пропонує:

1. Виключити норму ст.23 про те, що не менш 51 % студентів повинно прийматись до вузу на безкоштовну форму навчання. Цим відкриваються двері цілковитій комерціалізації вищої освіти, бо відсоток студентів на платну форму замість 49 може бути доведений і до 99 % та, всупереч деклараціям про розширення доступу до вищої освіти, вона стане практично недоступною для більшості українців, оскільки вже тепер плата за навчання співставна з зарплатою середнього українця, яка, в свою чергу, неспівставна з зарплатою європейців.

2. Ввести норму про автономію ВНЗ як право “самостійно розпоряджатись коштами, отриманими від надання платних послуг” (ст. 29). На практиці коштами, отриманими від плати за навчання, за наукові розробки співробітників і т.п. розпоряджатиметься ректор без усяких нормативів та обмежень. Ректори прописують для себе право (формально – для ВНЗ) відкривати рахунки, брати кредити без обмежень, використовувати права на інтелектуальну власність, створену у ВНЗ (ст. 63). Отже, наукові розробки, створені вченим чи групою вчених, стають не їхньою власністю, а ВНЗ, фактично ректора? А кредити без обмежень – чи не для того, щоб за домовленістю з банкірами штучно збанкрутувавши ВНЗ продати його з молотка або, довівши до банкрутства за обкатаним сценарієм 90-х років, приватизувати за безцінь? Все це нагадує горезвісний початок розвалу і розграбування промислових гігантів через “малі підприємства” при директорі, з купою рахунків, на одному з яких – повному – надприбутки боса-власника, а другий – пустий – для зарплати працівників, яким місяцями не платять.

3. У проекті закону і у виступах міністра, голови комітету Полохала В.І. проводиться ідея укрупнення вузів через об’єднання, поглинання, приєднання менших до більших. Аргумент такий: у ряді країн вузів значно менше, у нас надто багато – понад 900 (але в це число включають і всі недержавні, і училища та коледжі 1-2 рівнів акредитації); вони малопотужні для інновацій, науки, сучасного навчання. Може й так, хоча на заході велика частина винаходів продукується саме малими фірмами, мобільними до інновацій. Але в наших умовах причина потягу до укрупнення бачиться в іншому: крупні вузи стали напівфеодальними ректорськими вотчинами і за законами розростання бюрократичних організацій прагнуть до розбухання через поглинання інших на

неринкових, адміністративних засадах. Якщо вже вузи комерціалізуються і автономізуються, то чому б не надати процесу об'єднання суто ринкового і демократичного характеру – хто не в змозі конкурувати з іншими, хто втрачає студентів та викладачів, добровільно об'єднується з іншими, приєднується до сильніших. Але для цього потрібна і справжня внутрішньовузівська демократія, щоб ректор, зацікавлений у збереженні свого статусу боса неефективного, але “свого” вузу, не зміг надалі нав'язувати колективу збереження економічно не вигідного стану. У нас же проглядаються ознаки чергової адміністративно-бюрократичної кампанії з укрупнення і поглинання. За “залізним законом олігархії” Р. Міхельса, якщо чисельність організації перевищує критичну величину, вона деградує до олігархії. Вже зараз наші крупні університети є авторитарними організаціями, де вирішення усіх питань, крім дріб'язкових, замкнено на ректорів, безпосереднє звернення до якого вважається “перестрибуванням через голову” начальника, особистий прийом – раз на місяць, та й то не завжди. Науковця з його питаннями пропускають через бюрократичну піраміду вузівських посадовців та інстанцій, які блокують вирішення проблеми в міру своєї зацікавленості або самодурства.

4. Ректори бажають, щоб їхні ВНЗ були засновниками підприємницьких юридичних осіб і спеціальних (благодійних) фондів (ст. 23). За декларованим задумом це повинно створити умови для інновацій, на практиці дасть нові можливості для перетворення ректорів у новітніх буржуа, а фонди використати для відмивання брудних корупційних грошей. Хоча й зараз у скромного службовця чи вузівського начальника ніхто не питає де він узяв кошти на особняк за мільйон доларів, після “реформи” вони позиціонуватимуть себе добropорядними комерсантами з легальними мільйонними статками. Ректори стануть фактичними розпорядниками значних коштів, зароблених мегавузами, створеними в результаті адміністративно-келійного, неринкового поглинання інших ВНЗ, але ніякого механізму гласного, справедливого і стимулюючого до творчої праці розподілу цих коштів не запропоновано. Влада ректора від прийняття цього закону посилиться, але ніякої противаги його самоуправству нема.

5. Ректори домагаються, щоб їхнім вотчинам передали у власність земельні ділянки, які тепер закріплені за ВНЗ (ст. 63). Враховуючи відсутність дієвих протитяг ректорам, вони стануть розпорядниками величезної цінності – землі як власності, переважно у центрах обласних міст. “Повноваження власника (власників) щодо розпорядження державним майном у системі вищої освіти реалізуються відповідно до законодавства України” (ст. 63, п.4 проекту). Здається, невинна заміна слова “законів” – у чинному законі, на “законодавства” – у проекті є чи не ключовою у всій ідеї з новою редакцією закону. При невеликому спрощенні це виглядає так: завтра міністр може видати положення, за яким ректор може приватизувати ВНЗ або перетворити його в суто комерційне підприємство, в якому весь прибуток належатиме одній особі (Мінюст зареєструє документ і він стає частиною законодавства, оскільки це поняття включає нормативні акти міністерств). А післязавтра міністр знову повернеться на посаду ректора і застосує з користю для себе видане ним законодавство. Забажають перепрофілювати вузи у торгові заклади чи ще у щось – видадуть для цього міністерський циркуляр.

6. Заміна терміну “у випадках, передбачених законом” на “у випадках, передбачених законодавством” проводиться у багатьох пунктах проекту. Наприклад, відволікання викладачів від професійних обов’язків – “у випадках, передбачених законодавством” (ст. 49). Раніше викладачів задарма посилали у колгоспи, на овочеві бази і вузівські будови. Тепер дармова робота може знадобитися у ректорських “малих підприємствах”. Принцип автономії пропонується зробити чи не центральним у діяльності ВНЗ, а об’єм цього поняття – безмежний і визначається не законом, а “законодавством про освіту”, тобто підзаконним актом МОН. Автономія ВНЗ визначається як “здійснення навчальної, наукової, фінансово-господарської та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів тощо відповідно та в межах, визначених законодавством про освіту” (ст. 1 проекту), тобто тим, що напише МОН. Автономія перетворюється на автономію від законів, у розпорядження фінансами і кадрами без оглядки на закони.

7. Міністр пропонує відмовитись від редакції чинного закону (ст. 48) про те, що науково-педагогічні працівники обираються за конкурсом; обрання за конкурсом передбачається залишити (побіжно, в іншій статті), тільки для професорсько-викладацьких посад, завкафедри, декана (тільки зі своїх) і ректора. Ректори воліють самі призначати проректорів (просто за погодженням з вченою радою, а не за конкурсом), ст. 29 проекту. Це ще один крок в легалізації всевладдя ректорів, втім названа стаття закону відносно проректорів як науково-педагогічних працівників, з вини ректорів та МОН зараз фактично мертва, своїх заступників ректори, порушуючи закон, призначають (за формальною згодою вченої ради або й без неї). А тепер і закон збираються прилаштувати під свою звичку “підбирати собі команду”. Чиновникам від освіти далека ще перебудовча ідея “навчитись управляти в умовах демократії”. Невипадково в останнє десятиліття ректори призначають собі заступників переважно без докторського ступеню, щоб не було поруч сильних конкурентів. Ректори на кожному кроці порушують норму закону про конкурсне обрання викладачів – або не оголошують конкурсу взагалі, або проводять за псевдоконкурсом людину начальника. А ось і новація в тому ж руслі: “У виключних випадках вакантні посади науково-педагогічних працівників можуть заміщуватись за трудовим договором до проведення конкурсного заміщення цих посад у поточному навчальному році” (ст. 48). На практиці винятки стануть правилом: у вересні візьмуть “свого” без конкурсу, а проведуть його формально в кінці навчального року, легалізуювши як такого, якого “ми знаємо”, а “чужого” під цим приводом відметуть. Ні найменшого виправдання такій пропозиції нема, досить було б, як виняток, – з негайним оголошенням конкурсу. Пропозиції про критерії (професійні ознаки) визначення переможця конкурсу МОН ігнорує. Положення про обрання викладачів залишається антидемократичнішим відповідної інструкції 1954 року. Вільного викладача нема, бо конкурс з його обрання залишається псевдоконкурсом, обирають не найкваліфікованішого, а протече начальника. Це є і механізмом заборони на професії для незалежних, некорумпованих науковців.

8. У процедуру обрання ректорів пропонується внести поправку, яка майже забирає у МОН можливість впливати на те, хто стане ректором: якщо на конференції претендент набрав більше 50 % голосів, МОН зобов'язане його призначити, тоді як зараз МОН вибирає одного з двох, котрі набрали найбільше голосів (ст. 39). У першому варіанті проекту закону, який з'явився навесні цього року, була карколомна пропозиція взагалі відмінити норму про обрання на посаду ректора на 5 (7) років. Тобто пропонувалось ректора, як папу римського (йдемо в Європу!), обирати одного разу і довічно. Але схаменулись: обмеження для перебування на посаді ректора двома термінами підряд є у програмі уряду, тому в ст.39 останнього проекту його повторили, а той гротескний пункт прибрали. Вочевидь, обмеження буде стосуватись тільки майбутніх термінів – згадаймо “видатні” юридичні висновки Харківської юридичної академії, а потім і Конституційного Суду про те, що відлік кучмівських термінів починається з часу прийняття Конституції. Так що теперішні ректори, більшості з яких за 60, а то й 70 років, і які вже керують кілька термінів підряд (деякі -20-30 років), можуть спокійно бути на посадах ще мінімум 14 років, а там видно буде... На практиці вже є досвід передачі ректорської булави від батька до сина, наприклад, у Харківській медичній академії післядипломної освіти. “Йдемо у Європу”, чи в Азію, як говорив ще Мілюков?

9. Наглядова рада стане дорадчим громадським органом, обраним вченою радою ВНЗ (читай – ректором; затверджується міністерством), а не просто міністерством, як у чинному законі (ст. 35). Отже, і “наглядова” рада стане клубом особистих друзів ректора, зможе тільки спостерігати, а не бути представницькою протиположною ректорату. А втім, ці наглядові ради й зараз напіввіртуальні.

10. Чинний закон встановив максимальне навчальне навантаження для науково-педагогічних працівників 900 годин на рік, для педпрацівників – 720 годин (ст. 49). МОН пропонує це вилучити з тим, щоб вузи самі визначали навчальне навантаження “в межах річного робочого часу”. Ще б пак, добре, що не за межами річного робочого часу. На практиці, якщо вистачить самоуправства керівника, навантаження можуть збільшити і в півтора рази, оскільки межі річного робочого часу складаються з суми тижневих робочих годин (40 години помножити на 35 робочих тижнів = 1400 годин), і викладача можуть навантажити тільки навчальною роботою на весь робочий день. Прожектерів не цікавить у який час викладачі будуть займатись наукою, писати статті, методичні розробки, готуватись до занять.

11. Автори змін до закону декларують свої пропозиції як такі, що сприяють науковій, інноваційній діяльності ВНЗ. Але ось конкретна їхня пропозиція: вилучити норму закону про те, що “наукова і науково-технічна діяльність ВНЗ забезпечується через [...] проведення і виконання науково-педагогічними працівниками наукових досліджень у межах основного робочого часу” (ст. 61). Отже, в основний робочий час науковими дослідженнями у ВНЗ займатись не можна буде або, щонайменше, за це не можна платити? Наукою треба займатись тільки після роботи, – безоплатно чи працюючи у комерційній фірмочці на “хазяїна”, тобто керівника, чи стаючи грантоїдом зарубіжних фондів – висмоктувачів мізків?

12. Подається як “значне розширення студентського самоврядування” пропозиція, щоб у вчених радах було 10 % “представників осіб, що навчаються” (ст. 34). Ясно, що представниками можуть зробити й чиновників, а не тільки слухняних до начальства студентів, яких у факультетських радах буде 1-2, а у вузівських 3-5. Термін “самоврядування” тут ні до чого, скоріше це тільки для прикриття антидемократичних змін у законі на користь ректорів. А от пропозиції про врахування думки студентів у формі анонімного анкетування під час відкритих конкурсних лекцій претендентів на викладацьку посаду МОНівські чиновники ігнорують.

13. У чинному законі є право студентів переходити з одного напрямку підготовки до іншого, з однієї спеціальності до іншої, з одного вузу до іншого (ст. 45). Тепер міністр пропонує залишити з трьох тільки одне останнє – хочеш кудись переходити – йди тільки в інший вуз. Ось тобі, бабусе, і Юріїв день; ось тобі, студенте, і Вакарчуків день! А в деклараціях – “болонський процес”, “євромобільність”, – мовляв, сьогодні навчаєшся у Кобеляках, а завтра – в Парижі! Насправді – неафішована спроба закріпачення студента. Про яку там Сорбонну йому мріяти, якщо він не матиме права переходу навіть на іншу спеціальність у своєму ж вузі. Одне з найважливіших для студентів – перехід з контрактної форми навчання на бюджетну. Замість чіткого унормування того, що стільки-то відсотків найуспішніших студентів за результатами щорічної екзаменаційної сесії переводяться з платної форми на безкоштовну, а стільки ж найнеуспішніших – з безкоштовної на платну, проект залишає все це на довільний розсуд начальства за участі органу студентського самоврядування (ст. 29, п.8), що створює стимул не для відмінників, а для підкилимних зв’язків, корупції, розбрату між студентами, стає важелем в руках керівництва для досягнення “слухняності” студентів.

14. Зате список конкретних підстав для відрухування студентів з ВНЗ розширився в 3-х до 7 пунктів, зокрема: “завершення навчання за відповідною освітньо-професійною (освітньо-науковою) програмою” (ст. 45 проекту); Це означає, що студент фактично двічі вступає до ВНЗ – спочатку за результатами тестування та ще чогось, але це дає тільки бакалавра – незакінчену вищу освіту, “передбанняк” вищої; студент відраховується з вузу, а потім знову вступає до ВНЗ, здаючи екзамени на магістра – вже без розрекламованого тестування. Ще причини для відрухування студента: “стан здоров’я, на підставі висновку лікарсько-консультативної комісії”; “порушення правил внутрішнього розпорядку ВНЗ” (ст. 45). А чому б не записати це й у число підстав для звільнення з посади ректора...

15. Розмір плати за навчання “може змінюватись протягом усього строку навчання з урахуванням офіційно визначеного рівня інфляції за попередній календарний рік” (ст. 65 проекту), що чинний закон забороняє (ст. 64, п.6), але цей пункт закону пропонується вилучити і ця “новація”, разом з іншими, подається так: “Реалізація цих норм значно розширить фінансову автономію ВНЗ” (Доповідь І.О. Вакарчука на комітетських слуханнях ВР 18.06.08 – http://www.mon.gov.ua/main.php?query=newstmp/2008/23_06/4). Ось, виявляється, що розширить автономію вузів – щорічне підвищення плати на навчання... Гора розмов про автономію народила мишу – ідею

додаткового здирництва зі студентів. Втім, деяким цього здалось замало і на слуханнях вони пропонували підвищувати плату за навчання ще більше – з урахуванням не офіційно визнаної інфляції, а на відсоток збільшення зарплати персоналу і ціни комунальних послуг (Кремень В.Г., ректор ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. – див. матеріали слухань на сайті комітету – kno.rada.gov.ua).

16. “Випускнику ВНЗ, який навчався за державним замовленням (...) гарантується працевлаштування (...) Такому випускникові за рахунок замовника забезпечується (...) заробітна плата у розмірі не менше прожиткового мінімуму; надання житла відповідно до законодавства України. Випускники, які навчалися за державним замовленням і уклали відповідну угоду, повинні відпрацювати за місцем призначення не менше трьох років” (ст. 56 проекту). Звільнився раніше або тебе звільнили – відшкодувай витрати за навчання (та ж стаття). Комізм цієї пропозиції не тільки в тому, що вона абсолютно антиринкова і є формою закріпачення (це відмічали деякі учасники слухань), а й у тому, що забезпечення прожиткового мінімуму для випускника ВНЗ – це гарантія подачки, забезпечення житлом – пуста фраза, а обов’язок відпрацювати 3 роки за прожитковий мінімум – цілком реальне ярмо. А може ідея “відробіток” витягнута зі старої радянської шинелі не для того, щоб у селі були лікарі, а щоби студенти не дуже хотіли бюджетної форми навчання, з останніми копійками йшли на платну?

ГІТУН Н. І.,

кандидат філософських наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної роботи
Луцького інституту розвитку людини
Університету "Україна", м. Луцьк

СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

У статті піднімаються актуальні питання сучасної університетської освіти. Проаналізований стан вищої освіти в Україні, окреслена сфера питань, що стосуються її модернізації. Аналізуються стратегічні напрями реформування у світлі Болонського процесу.

Україна знаходиться на етапі докорінних змін соціально-економічних відносин в організації життєдіяльності країни. Основні інституції країни мусять відповідати цим змінам, сприяти трансформаційним процесам, адаптуватися. Серед них університетська освіта є особливою, оскільки впливає не стільки на соціально-економічні процеси перетворення сьогодення, а передусім впливає та забезпечує майбуття. При цьому підсистема університетської освіти як складова загальної державно-громадської системи теж змінюється.

Як зазначає В. Г. Кремень, університетська освіта забезпечує майбуття шляхом формування нового покоління професіоналів або, іншими словами, виробляє високоякісний людський (освіта, здоров'я) та соціальний (культура, загальні цінності, сильне громадянське суспільство) капітал [7, с. 17]. Власне, саме людський капітал і є основним ресурсом, який, на наше глибоке переконання, здатний забезпечити розвиток країни в постіндустріальну, інформаційну епоху.

Різноманітні аспекти формування сучасної філософсько-освітньої парадигми з огляду на становлення інформаційного суспільства, культурно-цивілізаційні засади функціонування освіти, світові тенденції в її реформуванні, а також актуальні проблеми модернізаційних зрушень в системі вищої освіти в контексті входження України до європейського освітнього простору розглядаються в роботах В. Андрущенка, В. Астахової, К. Астахової, Г. Балла, В. Беха, В. Вікторова, П. Гнатенка, Д. Дзвінчука, А. Джуринського, М. Дробнохода, М. Згуровського, І. Зязюна, І. Каленюк, С. Клепка, Н. Коломінського, К. Корсака, В. Кременя, В. Кушера, В. Лугового, М. Лукашевича, В. Лутая, М. Михальченка, О. Навроцького, С. Ніколаєнка, Н. Ничкало, В. Огаренка, В. Огнев'юка, М. Романенка, В. Ткаченка, В. Шинкарука та багатьох інших вітчизняних науковців.

Незважаючи достатньо потужний масив наукових публікацій з актуальних освітніх питань, сьогодні потребують подальшого аналізу проблеми модернізаційного поступу та ефективного функціонування національної системи вищої освіти в умо-

вах су-часного глобалізованого, інформаційного суспільства знань та з огляду приєднання України до Болонського процесу.

Входження України до європейського освітнього простору, орієнтація національної системи вищої освіти на європейські освітні стандарти, що детермінована вимогами інформаційного суспільства, зумовили необхідність висвітлення в даній статті стратегічних напрямів, реальних шляхів і заходів модернізаційних зрушень у національній системі вищої освіти на тлі Болонського процесу.

Значущість наукової проблеми розвитку університетської системи освіти України визначається завданням якнайширше залучати молоде покоління до доброчинності та обережного ставлення як до себе, так і до довкілля з метою його збереження, дотримання балансу, рівноваги, гармонійного розвитку суспільства, наступного покоління та його майбуття.

О. В. Глузман наводить визначення поняття "університетська освіта" як підготовку в університетах наукових і педагогічних кадрів для науково-дослідних та проектно-конструкторських установ, промисловості й сільського господарства, вищих і середніх спеціальних навчальних закладів, загальноосвітніх шкіл. Під терміном "університетська освіта" розуміється також сукупність суспільних, педагогічних і спеціальних знань та навичок, що дозволяють випускникам університету вести науково-дослідну роботу відповідно до отриманої спеціальності. Особливості університетської освіти в тому, що студенти університетів отримують у більшому обсязі наукову підготовку [3, с. 16-17].

Принциповою особливістю університетської освіти є її фундаментальність, навчання студентів на рівні переднього краю розвитку наук та органічне поєднання навчання з фундаментальними дослідженнями. На нашу думку, також принципово змінюється і характер навчання. Тобто університетська освіта як навчальний процес набуває все виразніших рис дослідження явища чи об'єкта, що передбачає: пошук чи здобуття інформації, вибір із необмеженого інформаційно-комунікативного простору; аналіз та узагальнення у вигляді моделей у тій чи іншій формі. Усе це є моделюванням. Ми переконані, що навчання отримує інноваційний зміст саме тоді, коли здобуває виразні риси моделювання.

Університетська система освіти має бути інноваційного типу, як система з університетом та установами науки, культури, місцевого самоврядування, спорту, загальноосвітніми школами, банками, фірмами, які об'єднані для сумісного досягнення суспільно цінної мети з урахуванням соціально-економічної нерівномірності регіонів та утворюють мережу здобуття, ефективного доступу до навчання, розповсюдження та поєднання новітнього знання та досвіду, культури.

Нагальною потребою сьогодення для більшості країн світу постає необхідність переходу від усталеної адаптаційної освітньої моделі, притаманної індустріальному і постіндустріальному суспільствам до моделі інноваційної, мета якої, на думку Е. Тоффлера, полягає у розвитку здібностей людини швидко й раціонально адаптуватися до мінливих умов [10, с. 449].

У проєкті "Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті" приділено увагу теоретико-методологічним проблемам неперервної професійної освіти. У вступі до проєкту Національної доктрини наведена теза, що "провідні держави світу освоюють стратегію сталого людського розвитку" [8], а вже в Національній доктрині розвитку освіти визначено, що Україна визнала шлях "...утвердження пріоритетів сталого розвитку" [9, с. 4]. Можна зробити висновок, що сучасна концепція університетської освіти в Україні займає провідну позицію, оскільки саме неперервна професійна освіта створює умови, забезпечує та надає можливості реалізувати стратегію сталого розвитку, сталого процесу формування особистості професіонала.

Надзвичайної актуальності проблема сталого розвитку університетської освіти набуває в контексті Болонського процесу, оскільки порушує питання адаптації вітчизняної вищої освіти до загальноєвропейського освітньо-науково-культурного простору при збереженні та розвитку здобутків та пріоритетів національної системи освіти. Зважена соціальна політика відповідає основним цілям розвитку суспільства: підвищення життєвого рівня, забезпечення захисту громадянських прав і розширення індивідуальних свобод особистості.

Загальноновизнаними є першочергове значення освіти для розвитку демократичних суспільств та ключова "роль університетів у розвитку європейського культурного виміру". Україна як учасниця Болонської угоди з метою зміцнення європейської системи вищої освіти бере на себе певні зобов'язання. В аспекті досягнення цілей сталого розвитку надзвичайно важливим є подальший розвиток незалежності та автономії університетів.

Теоретико-методологічні основи функціонування університетської освіти потребують випереджаючого розвитку для запобігання ймовірних соціальних конфліктів. Організаційно-педагогічні аспекти проблеми розвитку університетської системи освіти потребують глибоких наукових досліджень як для задоволення потреб практики, так і забезпечення теорією розвитку і на майбуття.

На думку П. Друкера, сучасний стан розвитку цивілізації свідчить, що пробуксують і соціалістична, і капіталістична моделі, і планова, і ринкова економіка. Сьогодні майже ніхто "...не вірить у можливості врятування за допомогою суспільства, але починаючи з XVIII століття, з епохи Просвітництва, ця віра була домінуючою силою і головним двигуном політики" [4, с. 11].

Ключовою характеристикою нової освітньої моделі є її постіндустріальність, яка не буде виснажувати природу. Характерною рисою буде синергетичне взаємодоповнення масового конвеєра більш індивідуалізованим виробництвом. І. А. Зязюн підкреслює, що "окремі риси нової моделі вже очевидні, тому що вона не стільки формується у наукових дослідженнях, скільки вже народжується у надрах старої моделі". Саме необхідність наукового дослідження обґрунтовується потребою "зберегти, не знищити ці слабенькі паростки, а допомогти їм вийти зі стану екзотики, стати широко розповсюдженим та звичним явищем" [6].

В організаційно-педагогічному сенсі університетська система освіти, яка продовжить масовий характер навчання молодого покоління, набуває рис "індивідуально

зорієнтованого виховання" [2; с. 2]. І в навчальній, і в трудовій діяльності різко підвищується творче начало. Здатність до творчого вибору є найважливішою дією в педагогічній та соціальній культурі, вихованню якої слід учить та вчитися кожному все свідома життя.

Наше глибоке переконання полягає в тому, що довічні загальнолюдські цінності свідомо або несвідомо є підґрунтям кожної освітньої системи, але сьогоднішня висвітлює їх майже як єдину та незмінну концептуальну основу виховання та навчання.

Функціональними особливостями вищої освіти в умовах формування інформаційного суспільства постає не тільки здатність передачі нагромадженого в попередні роки обсягу знань та навичок, але й спроможність фахівців з вищою освітою сприймати наукові ідеї, технічні новації і методи виробництва, використовувати на практиці інноваційні, креативні підходи до вирішення конкретних виробничих завдань і проблем, розвивати у майбутніх працівників новаторські здібності, ініціативність, підприємливість. Завдання вищої школи як соціального інституту полягає в тому, щоб сприяти професійній самореалізації індивіда, навчаючи його професійноспрямованій взаємодії з навколишнім природним і соціальним середовищем.

Фактично йдеться про створення модернізованої моделі вищої освіти, здатної адекватно реагувати на глобалізаційні виклики часу, зокрема – на кон'юнктуру попиту та пропозиції на світових ринках праці, які вимагають забезпечення підготовки робочої сили, професійно-кваліфікаційні параметри якої відповідають потребам соціально-економічного розвитку суспільства, постають як визначальні чинники росту конкурентоспроможності людських ресурсів.

Загальна ідеологія модернізації освіти, на думку В. Андрущенка, має бути спрямована на підвищення її ефективності і конкурентоздатності, її сутність полягає в "...збереженні минулого, його очищенні від деформацій і осучасненні у відповідності зі світовим досвідом" [1, с. 372].

Поділяючи думку вітчизняних та зарубіжних фахівців стосовно ідеології модернізації освіти, вважаємо, що нагальна потреба у модернізаційних зрушеннях у вищій школі вимагає концептуального удосконалення системи освіти і професійної підготовки фахівців у таких напрямках: 1) формування ставлення до людини як мети соціального прогресу, а не засобу; 2) орієнтація на активізацію людського капіталу у вищій освіті і професійній підготовці, що базується на концепції гармонійного розвитку людини; 3) реформування системи вищої освіти і професійної підготовки є стратегічними для забезпечення якості фахівців; 4) продукування в процесі підготовки спеціаліста глибокої професійної компетентності і соціальної відповідальності при вирішенні завдань науково-технічного прогресу, соціального і культурного розвитку (див. [11, с. 2-3; 7]).

Структурне реформування національної системи вищої освіти, зміна освітніх програм і проведення необхідних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах України здійснюється в рамках Болонського процесу. У багатьох документах Болонського процесу зазначається, що він не передбачає уніфікації змісту освіти, натомість кожна країна-учасниця має зберегти національну палітру, самобутність та

надбання у змісті освіти і підготовці фахівців з вищою освітою, а далі запровадити інноваційні прогресивні підходи до організації вищої освіти.

У цьому контексті слід визначити потреби практики розвитку університетської системи освіти, на які впливають, в основному, процеси на чотирьох рівнях. На світовому рівні, що носить глобальний характер та впливає на кожний університет у кожній країні світу. Це зумовлює проблеми глобального характеру, розв'язання яких слід очікувати насамперед за рахунок європейської та світової інтеграції [5, с. 256].

Вплив на університети всього світу всесвітніх процесів зумовлює проведення наукового аналізу цих загальних глобальних проблем не для кожної країни окремо або окремо для України, а загалом. Означене дозволить висвітлити загальні проблеми, спільні, а не специфічні для кожної країни, для кожного університету, на національному рівні, що впливає на кожний із університетів в обраній країні в національному масштабі. У цьому вимірі Україна займає виключне становище, оскільки окремі університети, які утворюють національну систему університетської освіти, мають власну майже чотирьохсотрічну історію. Але Україна як незалежна держава сформувалася лише шістнадцять років тому. Означений термін порівняно з чотирьохсотрічною історією має суттєво менший масштаб, навіть із більш ніж сімдесятирічним досвідом за радянські часи. Це дозволяє проводити науковий аналіз проблем національного рівня, спільних для території сучасної України та менталітету її населення, не обмежуючись лише шістнадцятирічним періодом.

На регіональному рівні доцільно виокремлювати специфічні проблеми, що мають вплив на кожний із університетів регіону. Доцільність наукового аналізу саме регіональних проблем зумовлена тим, що актуальність та значущість, масштаб впливу колективів університетів слід очікувати саме у масштабі регіону. Власні науково-педагогічно-адміністративні кадри регіону краще, ніж хто-небудь, знають власні проблеми університетської освіти, віддані ідеї спільності інтересів мешканців регіону.

На особистому рівні доцільно виокремлювати локальні, суто мінливі проблеми, які мають місце, вплив у кожному з університетів та пов'язані з особистими властивостями лідера та його команди. Через вирішення проблем цього рівня і відбувається передусім інноваційний розвиток університету.

Аналіз практик організаційно-педагогічного розвитку університетської системи освіти зумовлює взаємозв'язану сукупність питань, на які потрібно дати швидкі, точні та конкретні відповіді: яким має бути бажаний взірець, модель університетської системи освіти; як управляти університетською освітою в мінливих соціально-економічних умовах; куди спрямувати зміни і якою має бути модель розвитку; хто і наскільки зацікавлений у розвитку; як створити та втримувати гідний баланс інтересів усіх зацікавлених сторін, не втрачаючи можливостей розвитку; які показники, індекси та індикатори, що дозволяють вимірювати розвиток; які методики та на яких рівнях і за якими критеріями слід оцінювати рівень досягнутого та потенційні можливості розвитку; як встановити засоби впливу та визначити баланс між якістю та наявними ресурсами забезпечення освіти, між економічним ростом та соціальним розвитком,

між ефективністю та сталістю. Тобто наукового дослідження потребує проблема визначення та динамічного втримання балансу між теоретично обґрунтованим, але динамічним взірцем бажаного майбуття, моделлю сталого розвитку інноваційної університетської системи освіти та реаліями практики сьогодення з мінливими соціаль-но-економічними перетвореннями.

На думку В. Шинкарука, стратегія розвитку вищої освіти України в умовах Болонського процесу передбачає створення інфраструктури, яка дозволить вищим навчальним закладам максимально реалізувати свій індивідуальний потенціал в плані задоволення високих вимог європейської системи знань та адаптувати систему вищої освіти України до принципів, норм, стандартів і основних положень Європейського простору вищої освіти, прийнятих і ефективних для нашої держави і суспільства [11, с. 6].

В сучасних умовах комплекс взаємопов'язаних суперечностей негативно впливає на розвиток університетської системи освіти і загрожує в цілому зниженням кваліфікації випускників, формуванню професіоналів. Отже, виразніше визначається наукова проблема – становлення теорії сталого розвитку інноваційної університетської системи неперервної випереджаючої професійної освіти та професіоналів в умовах зростання конкуренції на місцевому, регіональному, національному та міжнародному ринках праці, освітніх та наукових послуг, що адекватна змінам та тенденціям у глобалізованому суспільстві для створення передумов, освітнього забезпечення сталого розвитку цивілізації.

Сталий розвиток університетської освіти з притаманними університету особливостями, індивідуальністю майбутнього фахівця, усіх без винятку суб'єктів освітнього процесу можливий та ґрунтується на довічних цінностях, нормах справедливості, індивідуальних та особистісних відмінностях, виходить із сутності університету, його феномену як важливішої інституції суспільства, що є підґрунтям якісного життя сучасного та наступних поколінь, але спираючись передусім на власні зусилля та не за рахунок майбутніх поколінь, а також без позбавлення їх можливості задовольняти власні потреби. Університетська освіта функціонує зі скоригованими сумісними діями, коли загальний вплив зростає більше, ніж сума впливів, що чинить кожний із компонентів окремо. Університетська освіта саморозвивається, продукує необхідні умови існування, досягає зрілості та самодостатності.

Модернізація структури вищої освіти зумовлюється необхідністю проведення низки реформ. Задля збереження національних надбань та унеможливлення руйнації національної системи вищої освіти, проводити їх потрібно виважено, поступово, заздалегідь підготувавшись організаційно і фінансово. Серед складових модернізації структури вищої освіти України, які є надзвичайно важливими для її подальшого розвитку, слід виокремити наступні:

1) модернізація структури вищої освіти України вимагає змін у системі законодавчого і нормативно-правового регулювання вищої освіти з урахуванням вимог європейської системи стандартів та сертифікації;

- 2) пріоритетного значення в контексті формування конкурентоспроможної системи освіти набуває запровадження в навчальний процес унікальних, інноваційних, креативних елементів, новітніх досягнень освіти і науки;
- 3) важливим чинником у модернізаційних зрушеннях має стати гуманізація освітнього процесу;
- 4) реформації в структурі освіти мають забезпечити соціальний контекст вищої освіти, що базується на принципах соціальної справедливості, відповідальності, загальнолюдських цінностях;
- 5) запровадження національної системи кваліфікацій, процес формування якої ще триває, та її гармонійну узгодженість із системою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти.

Таким чином, реалізація модернізації системи вищої освіти сприятиме застосуванню базових, фундаментальних положень гуманістичної парадигми освіти, у центрі якої – людина як найвища цінність, яка здатна жити та взаємодіяти в гармонії з суспільством та природою без позбавлення цих прав інших та не за рахунок майбутніх поколінь. Залучення України до світового освітнього співтовариства детермінує її економічний, соціальний та культурний розвиток. Водночас, запобігти певним негативним впливам можна лише завдяки виваженій модернізаційній стратегії у відповідності до національних потреб.

Література:

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю // Знання України, 2004.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посіб.- К.: ІЗМН, 1988-204 с.
3. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: Моногр.-К.: Изд. центр "Просвіта", 1996.-312 с.
4. Друкер П. Новые реальности в правительстве и политике, в экономике и бизнесе, в обществе и мировоззрении.-М., 1994.
5. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні- К.: Вид. дім "Ін Юре", 2003.- 416 с.
6. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб- К.: МАУП, 2000.- 312 с.
7. Кремень В. Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-Український щорічник / За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш, К.; Ченстохова: Віпол, 2000- Вип. II. – С. 11-30.
8. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України.- 2002.- № 33 (329).- 23 квіт.- С. 4-6.
9. Проект "Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті".- К.; Шкільний світ, 2001.-2с.
10. Тоффлер Е. Шок будущего. М, 2002.
11. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. – <http://www.mon.gov.ua>.

ГУЛЕЦЬКА Я. Г.,
викладач кафедри теорії
та практики перекладу англійської мови,
Національний технічний університет України
“Київський політехнічний інститут”, м. Київ

РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ У США ТА УКРАЇНІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

У статті розглядаються особливості розвитку полікультурної освіти студентів у США та Україні, генезис американської полікультурної освіти, розкривається поняття полікультурної освіти студентів.

В статье рассматрены особенности развития поликультурного образования студентов США и Украины, генезис американского поликультурного образования, раскрыто понятие поликультурного образования.

The peculiarities of students' multicultural education development in the USA and Ukraine have been analyzed. The genesis of multicultural education has been given. The concept of multicultural education has been defined.

Постановка проблеми. В умовах сучасного динамічного розвитку України система освіти має допомогти сформувати творчу та прогресивну людину, здатну органічно сприймати зміни в суспільстві. Слід готувати молодь до життя в глобалізованому просторі, оскільки вона зазнає постійного впливу незчисленної кількості комунікацій і неконтрольованої інформації, а отже, важливо приділити увагу особистісному розвитку, формуванню самодостатньої людини. Дуже важливо, щоб освіта формувала у студента систему цінностей, що дасть змогу потім людині самореалізуватися на засадах гуманізму та свободи. У стрімкому процесі глобалізації актуалізується питання формування у молодого покоління патріотизму, почуття національної єдності, адже глобалізація, окрім позитивного впливу, означає загострення, розширення та поглиблення конкуренції між державами-націями. Саме тому дуже актуальним є тепер питання полікультурної спрямованості освіти.

Діяльність багатьох міжнародних організацій в усьому світі спрямована на збереження загальнолюдських цінностей, організацію нашого суспільства на засадах гуманізму, забезпечення рівних прав кожній людині, демократії та плюралізму культури, що відображає ідеали полікультурної освіти.

Особливої актуальності для вітчизняної школи та педагогіки набуває тепер розроблення питань полікультурної освіти та виховання молодого покоління, використання позитивного світового досвіду, накопиченого у цій галузі. Реформування освіти в Україні спрямоване на впровадження нових підходів у підготовку майбутніх фахівців,

втілення нових стратегій, формування такої системи освіти, яка максимально відповідатиме потребам часу й суспільства. Звернення до гуманістичних засад педагогічної науки, інтеграційні процеси в економіці та в освітньому просторі, поява комунікаційної мережі створюють низку передумов для активізації засад полікультурної освіти. Це взаємовплив різних культур, пов'язаний з процесами інтеграції; внутрішньо-суспільні зміни в країні, зумовлені міграцією та багатокультурністю; культурне розмаїття на фоні світової глобалізації. Лише завдяки різноманітності навколишнього світу, населеного представниками багатьох етнічних та культурних груп, починається розуміння полікультурності.

Ключові слова: полікультурна освіта, глобальна освіта, глобалізація.

Аналіз досліджень і публікацій. Феномен полікультурності в освіті став предметом ґрунтовних досліджень вчених у 70-х роках ХХ століття в індустріально розвинених країнах Західної Європи. Зацікавленість у цьому питанні була обумовлена розширенням міжнародного співробітництва, посиленням міграційних процесів у світовому масштабі, загостренням боротьби етнічних і расових меншин за свої права в державах з поліетнічним складом населення.

Дуже активно розроблялися питання полікультурної освіти в американській педагогіці такими вченими як К. Беннет, Дж. Бенкс, Е. Віллегас, Д. Вешбурн, Ж. Гей, М. Гібсон, Д. Голлнік, Д. Гілборн, К. Грант, Л. Дерман-Спаркс, К. Дорсет, Г. Жиру, К. Зейхнер, С. Камінські, К. Кемпбел, Т. Кроул, М. Кохран-Сміт, Г. Ледсон-Біллінгс, П. Макларен, С. Ньюто, Д. Поделл, П. Прието, Р. Руеда, Д. Садкер та М. Садкер, К. Слітер, П. Тідт та А. Тідт, М. Хелберн, Е. Холлінс, Ф. Чінн та іншими.

В Україні та країнах СНД окремі аспекти полікультурної освіти були предметом наукових досліджень як українських (Г. Балл, В. Болгаріна, Л. Волик, О. Глузман, Л. Голік, Л. Гончаренко, О. Грива, О. Заболотна, І. Зязюн, В. Каврайський, О. Ковальчук, М. Красовицький, М. Лещенко, Н. Лавриченко, І. Лощенова, О. Мілютіна, Н. Терентьева, Л. Черток, Н. Якса), так і російських науковців (З. Малькова, Б. Вульфсон, М. Макаєв, С. Наушабаєва, Н. Нікандров, Т. Рюлькер, О. Джуринський, Г. Дмитрієв, О. Гаганова).

Аналіз наукової, філософської та педагогічної літератури свідчить, що на даний час у вітчизняній науковій думці немає чіткого й однозначного визначення поняття полікультурної освіти. Вчені та педагоги вживають такі терміни, як “мультикультурна”, “полікультурна”, “багатокультурна”, “інтеркультурна”, “транскультурна”, “міжкультурна”, “кроскультурна” освіта. Деякі дослідники – А. Абсаямова, Г. Дмитрієв, Т. Клищенко, О. Ковальчук, І. Лощенова, – вважають, що більшість із цих термінів є синонімічними. На нашу думку, термін “полікультурна освіта” найбільш повно відображує реалії сучасного українського суспільства й може використовуватися як синонім американського терміну “multicultural education”.

В українському словнику зарубіжних педагогічних термінів подається таке визначення полікультурної освіти – це “компонент загальної освіти, спрямований на краще розуміння інших культур, сприяння встановленню сприятливих відносин та взаєморо-

зуміння між представниками різних культур країни, вихованню в душі ненасильства і віротерпимості” [4, 65]. У філософському словнику явище полікультурності визначається наступним чином – це “такий принцип функціонування та співіснування у певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот, з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність у зв’язку з ширшою крос-культурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність та визнання спільної загальнодержавної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму” [6, 403].

Таким чином, полікультурна освіта – цілеспрямований системний педагогічний процес формування загальнолюдських цінностей молодого покоління різноманітних етнічних, культурних груп, громад і об’єднань, умінь жити в полікультурному суспільстві і вирішувати глобальні проблеми людства.

Метою даної статті є розкриття особливостей розвитку полікультурної освіти студентів у США та Україні.

Українські науковці виділяють декілька основних тенденцій, характерних для сучасного полікультурного простору: рух від глобалізації до деталізації, тобто зменшення значущості великих соціальних категорій на користь менших, більш конкретних і реальних – статевої, вікової, етнічної, посилення впливу індивідуальних цінностей і потреб особистості; перехід від уніфікованості до розмаїття, широта та різноплановість процесів самоідентифікації [1, 20].

Нові педагогічні реалії, з одного боку, потребують врахування етнокультурного чинника в освіті, з іншого – створення умов для пізнання та розуміння культури інших народів, виховання толерантних відносин між людьми, що належать до різних етносів, рас і культур. Саме тому поняття полікультурної освіти було введено до наукового обігу вітчизняної педагогічної науки. Одним із засобів трансформування й оновлення сучасної системи освіти є вивчення європейського та світового досвіду університетської освіти та підготовки студентської молоді з урахуванням полікультурності суспільства. Країною, яка має багатий досвід у становленні та розробленні питань полікультурності, є США, одна з перших країн, які звернулися до вирішення цієї проблеми, що було викликано історичними умовами.

Після відкриття у 1492 р. Америки почалося поступове заселення континенту європейцями, які створили перші поселення з різноманітним етнічним і соціальним складом, які крок за кроком ішли до утворення держави. Безперечно, США історично склалися й розвивалися як багатонаціональна держава, і саме в цій країні, яка завжди об’єднувала велике розмаїття етносів і культур, полікультурність виступила основною умовою мирного співіснування на засадах толерантності, взаємоповаги та цінування всіх представників американського суспільства, об’єднаних спільною територією та державою.

Бурхливий розвиток полікультурної освіти в США відбувся завдяки вимогам населення втілити “американську мрію” про рівність і справедливість у житті; виступам афроамериканського населення й інших етнічних меншин проти расизму та дискримінації; фемі-

ністському руху за права жінок і егалітарні стосунки між статтями; боротьбі сексуальних меншин за свої права та людську гідність; значному розширенню “етнокультурної мозаїки” країни, що викликано напливом за останні 15–20 років іммігрантів не з Європи, як це було у попередні століття, а з Азії, Африки, Центральної та Південної Америки.

Національна Рада з Акредитації Педагогічної Освіти у США визначає полікультурну освіту як процес підготовки індивідів до соціальної, політичної й економічної реальностей, у яких вони мають, і будуть набувати досвід у відмінностях культур, у складних суперечках і дискусіях. У результаті цього процесу особистість розвиває свою здатність сприймати й оцінювати свої переконання, поводитися в різних культурних умовах, щоб стати сприйнятливою до особливостей усіх людей, до культурної інтеграції індивідів і до різноманіття в суспільстві [10].

Цієї ж точки зору дотримується і відома американська дослідниця у сфері полікультурної освіти Г. Бейкер, яка стверджує, що в цьому різноманітті – етнічні й расові меншини, релігійні групи, мовні розбіжності, статеві відмінності, економічні умови, релігійні обмеження, фізичні й розумові вади, вікові групи та інші. Полікультурна освіта дає можливість особистості пізнати одну або кілька культур, освоїти систему їх цінностей, стиль життя, мови. Полікультурна освіта обов’язково також виділяє роль особистості як представника певної національності в збереженні та розвитку культури цієї нації [7, 11]. Як зазначає Н. Елліот, для більшості освітян термін “полікультурна освіта” означає визнання, розуміння та цінування усіх культурних груп – незалежно від їх расової, етнічної, мовної, гендерної, класової, релігійної приналежності чи альтернативності розвитку, – та розвиток вмінь роботи з різними групами учнів [8, 108].

Вже з середини 1970-х років XX століття деякі американські дослідники використовують у своїх працях поняття “полікультурна освіта”. Поняття “полікультурна освіта” на початку 1980-х років з’явилося у провідних педагогічних енциклопедіях: у 1982 році – у 5-му виданні “Енциклопедії в сфері освіти” (The Encyclopedia of Educational Research), у 1985 році – в “Міжнародній енциклопедії освіти” (The International Encyclopedia of Education).

У середині 80-х років XX століття у США вже було створено професійну організацію – Національну асоціацію полікультурної освіти (National Association for Multicultural Education). У цей час завдяки американським викладачам, які перетворилися на активних дослідників і захисників полікультурної освіти, серед яких Карл Грант (Carl Grant), Крістін Слітер (Christine Sleeter), Женева Гей (Geneva Gay), Соня Ньето (Sonia Nieto) та багато інших, було отримано необхідні знання про полікультурну освіту, розроблено нову, глибшу систему поглядів, яка базувалася на ідеалах рівних можливостей і зв’язку освітніх реформ і соціальних змін. Завдяки зусиллям вчених, з’явилися програми, які враховували інтереси етнічних меншин, різних культурних груп, жінок, малозабезпечених, дітей з альтернативним розвитком, людей різного віку.

Філософії культурного плюралізму, яка є основою сучасної полікультурної освіти в США, передували ідеології американізації та “плавильного казана”, які впливали на освітні можливості та положення представників різноманітних меншин в американ-

ському суспільстві. Рух за інтергрупову освіту, що охопив лише частину навчальних закладів США у 30-ті роки XX століття, спричинив появу навчальних курсів (мультикультурних освітніх ініціатив), присвячених вивченню проблем расових взаємовідносин, історії та культури меншин.

На основі аналізу законодавчих актів, реформ у галузі освіти, ідеологій та концепцій в американському суспільстві, виявляється можливим умовно визначити етапи розвитку ідей полікультурності у педагогічних реаліях США:

1) 60-ті – 70-ті роки XX ст. – політика сприяння культурному плюралізму – поява моноетнічних курсів переважно для представників меншин, розвиток поліетнічної освіти, хвиля реформ для поліпшення якості підготовки фахівців; розквіт білінгвальної освіти;

2) 70-ті – 80-ті роки XX ст. – актуалізація ідеології полікультурної освіти – формування концепцій полікультурної освіти, включення у викладання суспільних дисциплін матеріалів про національні меншини, складання навчальних планів, що передбачають вивчення культури етнічних груп;

3) 80-ті – 90-ті роки XX ст. – активізація досліджень полікультурної освіти – К. Грант, К. Слітер, Ж. Гей, С. Ньюто та інші науковці розробили нову, більш глибоку систему поглядів, що базувалася на ідеалах рівних можливостей та зв'язку освітніх реформ і соціальних змін; поява концепцій інтеркультурної та глобальної освіти;

4) 90-ті роки – початок XXI ст. – поширення полікультурної освіти як чинника реформування освітніх практик – розвиток нових підходів і освітніх моделей, навчання, побудоване на соціальній справедливості, критичному мисленні і рівних можливостях.

Ще однією концепцією, яка значно вплинула на розвиток полікультурної освіти, і має з нею багато спільного, є глобальна освіта (Global education), розроблена наприкінці 1980-х років у США, і нині популярна в усьому світі. У 1990-х роках у Нью-Йорку було організовано форум “За глобальну освіту”, який став центром поширення ідей глобальної освіти. Вперше принципи глобального світогляду сформулював американський вчений Р. Хенві 1976 року. Одним із головних завдань досягнень глобальної перспективи проголошувалося забезпечення освітніх потреб етнічних меншин і виховання крос-культурної грамотності. Під крос-культурною грамотністю Р. Хенві мав на увазі розуміння культури інших народів; розуміння та поважання відмінностей в ідеях, звичаях, культурних традиціях; уміння знаходити спільне й те, що об'єднує в різних культурах [9].

Значний вплив на розвиток полікультурної освіти в США мають такі державні і громадські організації, педагогічні спілки, як: Група Холмса, Національна рада з акредитації педагогічної освіти, Національна асоціація освіти, Національна мережа для оновлення освіти, Американська асоціація коледжів з підготовки вчителів, Національна асоціація полікультурної освіти.

Слід зазначити, що система вищої освіти США характеризується значною автономністю, але останнім часом простежується зростання впливу федеральної влади. Питання полікультурної освіти у національному масштабі регулюються такими феде-

ральними законами, як “Про національні цілі освіти” (1990), “Про попередження відсіву учнів зі шкіл” (1991), “Про громадянські права” (1991), “Про рівні можливості” (1995).

Сучасна система професійної підготовки в університетах США спрямована на розвиток умінь і навичок критичного мислення, здатності активно діяти і вирішувати конфлікти, готовності вести діалог із представниками інших культур, рас, народів, етносів на основі загальнолюдських ідеалів гуманізму, толерантності та справедливості. Полікультурне реформування курикулуму (Multicultural Curriculum Transformation) сприяє включенню полікультурного змісту у програми підготовки студентської молоді в університетах США, що передбачає введення інформації про історію, життя та культуру різних етнокультурних груп для підготовки студентської молоді до життєдіяльності у багатокультурному світі.

Розвиток України як багатонаціональної держави, формування громадянського демократичного суспільства, відкритого стосовно інших країн, народів і культур, трансформування вищої освіти в умовах глобалізації суспільства, потребує розроблення нових підходів у контексті відродження ідей національної та полікультурної освіти. Основні принципи та напрями полікультурності знайшли відображення у таких законодавчих документах, як Конституція України, Закон “Про національні меншини в Україні”, “Про мови в Україні”, “Про свободу совісті та релігійні організації”, “Про освіту” та інших.

Про значну увагу, яка приділяється нині розвитку ідеї полікультурної освіти в Україні свідчить ряд державних документів, а саме: Державна національна програма “Освіта” (Україна, XXI століття. 1994 р.), “Концепція 12-річної загальної середньої освіти”, “Концепція громадянського виховання”, Закон України “Про позашкільну освіту” (2000 р.), “Національна доктрина розвитку освіти” (2002 р.), Державна програма “Вчитель”, затверджена Постановою Кабінету Міністрів України (від 28.03.2002. № 379), Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України, її інтеграції в європейський освітній простір, затверджені Міністерством освіти і науки України (31.12.2004. № 988), Полікультурні компетентності включено до “Державного стандарту базової та повної шкільної освіти” (2003 р.).

Ці документи свідчать про модернізацію сучасної системи освіти з урахуванням швидкого розвитку суспільства та суперечливих впливів глобалізаційних процесів, появу нових вимог до системи професійної підготовки студентської молоді. Так, згідно зі статтею 11 Конституції України, “держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичній свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України” [3, 5]. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) одним із провідних напрямів реформування національного виховання визначає: “...прищеплення шанобливого ставлення до культур, звичаїв, традицій усіх народів, що населяють Україну...” [2, 16].

У “Національній доктрині розвитку освіти України” наголошується, що освіта “сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, ово-

лодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями”; зазначається, що пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є “формування національних і загальнолюдських цінностей; створення для всіх громадян України рівних можливостей у здобутті освіти; забезпечення освітніх потреб національних меншин; інтеграція вітчизняної освіти в європейський і світовий освітній простір” [5, 4].

На основі аналізу нормативних державних документів, можна стверджувати, що в освітній системі України приділяється значна увага питанню збереження української культури на основах гуманізму, визнання її самобутності й унікальності, і водночас розвитку шанобливого ставлення до інших культур, народів і етносів, визнанню багатокультурності та багатоетнічності суспільства. Завдання, поставлені сучасною педагогічною наукою, відповідають ідеям і цілям полікультурної освіти та виховання.

Однак, слід зазначити, що в розглянутих документах питання змін у структурі навчальних закладів на засадах полікультурної освіти ще залишається відкритим, немає чіткості й у термінологічно-понятійному плані. У вітчизняній педагогіці постає необхідність подальшого розроблення та апробації засад полікультурної освіти, залучення та творчого використання зарубіжного педагогічного досвіду.

Висновки. Таким чином, залучення досвіду полікультурної освіти студентів інших країн, зокрема США, сприятиме повноцінному розкриттю та розумінню цінності інших культур, засвоєнню загальнолюдських цінностей та формуванню полікультурної освіти на національних ідеях українського суспільства. Особливо слід звернути увагу на реалізацію міждисциплінарного полікультурного підходу до розробки та створення програм, підручників, навчальних посібників, уточнення змісту поняття полікультурної освіти з урахуванням нових умов розвитку українського суспільства та світового співтовариства й визначення полікультурних компетентностей, необхідних майбутнім фахівцям для успішної роботи у багатоетнічному та багатокультурному суспільстві; збагачення змісту професійної підготовки студентів інформацією про полікультурність сучасного суспільства, традиції, звичаї інших народів та етносів.

Реформування освіти в Україні спрямоване на культуроцентричну парадигму, що передбачає нові підходи до підготовки студентської молоді в університетах. Врахування ідей полікультурності сприятиме гармонійному розвитку особистості, толерантному ставленню до інших етносів і культур, налагодженню добросусідських відносин, діалогу культур, ефективному вирішенню конфліктів, встановленню взаєморозуміння та миру.

Література:

1. Грива О.А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища: Монографія. – К.: ПАРАПАН, 2005. – 228 с. – Бібліогр.: С. 181–201.
2. Державна національна програма “Освіта”: Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61с.

3. Конституція України. К.: Українська правнича фундація, 1996. – 54 с.
4. Короткий енциклопедичний словник зарубіжних педагогічних термінів / За ред. І.Г. Тараненко, Б.Ф. Мельниченка. – К.: ІСДО, 1995. – 68 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26. – 22 с.
6. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – 2-е вид. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 798 с.
7. Baker G.C. Planning and Organizing for Multicultural Instruction. – New York: Addison-Wesley Publishing, 1994. – 217 p.
8. Elliott N. S., Kratochwill R.T. Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning. – 3-d ed. – USA: Mc Graw-Hill, 2000. – 631p.
9. Hanvey R.G. An attainable global perspective. – Denver: Center for Teaching International Relations. – 1976. – p. 38–40.
10. National Council for the Accreditation of Teacher Education. Standards, Procedures, and Policies. – Washington: NCATE, 1982; 1990; 1995. – 290 p.

ДАВИДОВ П. Г.,

кандидат філософських наук, доцент кафедри
соціально-гуманитарних дисциплін,
Донецький інститут залізничного транспорту,
м. Донецьк

ТРАНСФОРМАЦІЯ ФІЛОСОФІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ШЛЯХОМ ЛІБЕРАЛІЗАЦІЇ ТА ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті аналізуються історичні типи філософських парадигм освіти та шляхи випрацювання нової освітньої концепції на підґрунті лібералізації та індивідуалізації навчання. Розглядаються можливості застосування різних форм індивідуальної науково-пошукової діяльності студента у процесі здобуття вищої професійної освіти.

В статье анализируются исторические типы философских парадигм образования и пути выработки новой образовательной концепции на основе либерализации и индивидуализации обучения. Рассматриваются возможности применения разнообразных форм индивидуальной научно-поисковой деятельности студента в процессе получения высшего профессионального образования.

The historical types of philosophical educational paradigmus and ways of new educational concept creating on base of liberalization and individual teaching are analysed in this article. The opportunities of various forms application of individual scientific search students activity in obtaining higher professional education are also considered.

На межі XX-XXI ст. в багатьох зарубіжних країнах посилюється інтерес до дослідження університетської освіти, яка послідовно трансформується під впливом процесів глобалізації, економіки знань, європейської інтеграції, входження в Болонський процес.

У багатьох країнах Європи створення нової концепції якості освіти є актуально, це помітно у дискусіях щодо політики в галузі вищої освіти. Цей інтерес зумовлює кілька причин: занепокоєння суспільства зростанням загальних витрат на освіту; значне розширення системи освіти в Західній Європі (зростання кількості студентів, розширення сфери знань, збільшення мережі навчальних закладів тощо); більша відкритість нинішнього суспільства, яка пов'язана з високим розвитком засобів зв'язку та інше.

Кризу вищої освіти, зокрема й університетської, більшість дослідників пов'язують з надмірною спеціалізацією ("професіоналізацією") цієї освіти та утилітарним ставленням до неї. Як зазначає В. Гусев, проблема реформування університетської освіти вже не освітанська проблема, адже вона набула вже важливого соціального, а то й загальнофілософського значення. Тобто науковий пошук шляхів розв'язання цієї проблеми стає невіддільним від теоретичних та прикладних досліджень в руслі тенденцій постіндустріального розвитку, економіки знань, які змінюють парадигму освіти. Так роль вищої освіти у XXI ст., місії сучасної університетської освіти розглядаються в працях теоретиків

постіндустріального суспільства Д. Белла, М. Гайдеггера, П. Друкера, В. Іноземцева, М. Кастельса, Х. Ортега-і-Гассета, М. Портера, Е. Тоффлера, К. Ясперса інш; різні аспекти висвітлені в роботах фундаторів теорії людського капіталу Т. Шульца., Г. Беккера, М. Блауга, питання побудови інноваційної моделі розвитку С. Вовканича, А. Гальчинського, В. Гейця, М. Долішнього, С. Злупка, О. Лапка, А. Чухна, В. Семиноженка, Б. Малицького інш.; розвиток вищої освіти в працях В. Андрущен-ка, І. Дідика, О. Грішної, Б. Данилишина, М. Долішнього, М. Дробнохода, М. Згуровського, С. Злупка, І. Каленюка, Р. Кігеля, П. Кононенка, К. Корсака, О. Кратта, В. Кременя, В. Куценко, М. Ніколаєнка, В. Новікової, Т. Оболенської, А. Погрібного, Л. Семів, О. Сидоренка інш.

Ретроспективний аналіз різних освітніх парадигм показує, що дослідники пов'язують їх зміну з трансформацією культурних моделей освіти в Європі та Америці у XVIII, XIX та XX століттях. Розвиток соціокультурних моделей освіти за схемою "Просвітництво – Модерн – Постмодерн" визначає специфічну роль та відповідну певній історичній епосі місію університету, яка постійно оновлювалася в переході від класичного університету до модерного, від модерного університету – до постмодерного. Так, у просвітницькій моделі освіти університет – це інституція, де відбувається розподіл знань на автономні дисципліни, строге дотримання границь між ними, систематизація і класифікація предметних областей у середині окремих наук. За модерністською моделлю в діяльності факультетів університету переважає дослідницька практика, розроблення проблематики предметів і методів нових дисциплін, а освіта й виховання стають вторинними. Постмодерністська модель освіти базується на новій парадигмі вищої освіти, за якою ролі агентів навчального процесу підпорядковані тому, щоб навчити студента вчитися. Постмодернізм приносить нове розуміння науки як міждисциплінарного феномену, і в системі закладів освіти чільне місце займає дослідницький університет.

В сучасних умовах конкурують три парадигмальні типи освіти: просвітницька (опирається на традиції просвітництва); індустріальна (враховує реалії індустріального суспільства, але не може забезпечити розвиток освіти в умовах загальносистемних соціальних змін); постіндустріальна (формується разом із становленням постіндустріального суспільства). Просвітницька парадигма освіти пов'язує своє існування з класичним університетом. За індустріальною парадигмою відбувається повне руйнування підвалин класичного університету з притаманними йому академічною свободою, автономією, повагою до людської індивідуальності, національними цінностями. Парадигма інноваційної освіти пов'язується з інноваційною освітою, провідною роллю університетів в суспільно-економічному житті країни.

Кінець XX – початку XXI ст. характеризується постійно зростаючими обсягами знань, інформації, інновацій, якісно нових технологій тощо. Це потребує системної зміни університетської освіти при збереженні її універсальності та фундаментальних основ.

Узагальнено інформація про особливості сучасного університету, його місію, міститься в документах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ВБ, ЄС) та документах національного рівня. Їх положення визначають наступні риси сучасного університету: - університети – центри культури, знань, досліджень; вони мають виконувати почесну місію розповсюдження знань серед нових поколінь; навчальний процес в універси-

татах має бути невіддільним від дослідницької діяльності (Велика Хартія Університетів, 1988р.);

- більш тісна участь університетів як центрів дослідницької роботи у вирішенні актуальних суспільних проблем своїх регіонів (ЮНЕСКО, 1996 р.)

- університети як центри розвитку освіти для дорослих і неперервної освіти в новій економіці (ЮНЕСКО, 1997 р., 1998 р.);

- дві основні моделі університету: “університет-фірма” (наукові дослідження є другорядними) та “університет-суспільство” (фундаментальні і прикладні дослідження мають вирішальне значення) (ЮНЕСКО, 1998 р.);

- європейські університети мають зберігати нерозривний зв'язок з дослідницькою діяльністю, щоб навчити студентів методам проведення досліджень, привити їм навички критичного мислення; розвиток європейських університетів повинен відбуватися через спільну діяльність, утворення партнерських мереж і створення спільних програм (Асоціація Європейських університетів, 2001 р.);

- у національній інноваційній системі вищій школі належить ключова роль – не тільки в якості основи для підготовки висококваліфікованих спеціалістів, але й мереженої бази для обміну інформацією і знаннями; університет представлений як науково-освітньо-промисловий комплекс (Всесвітній Банк, 2001 р.);

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

- поглиблення кооперації між університетами на національному та міжнародному рівнях у підготовці кваліфікованих фахівців; освітня стратегія університетської освіти має базуватись на принципах випереджаючої освіти (Україна, 2000 р.).

На нашу думку, спробою практичного подолання кризи у вищій школі став міжнародний рух за лібералізацію університетської освіти, за реорганізацію її на засадах *Liberal arts education* (мова йдеться не тільки про певну технологію педагогічної діяльності, а й про самі принципи, на яких вона будується).

Так, у заключній декларації II міжнародній конференції “*The Challenge of Liberal education for 21st century*” проголошено: “*Liberal education* має повсюди стати невід’ємною складовою освіти 21 століття, бо спонукає студентів ставати змістовними, мислячими людьми і відповідальними громадянами. Ми мусимо підготувати нове покоління до того, щоб жити і брати на себе керівну роль у глобалізованому світі”[1, 2]. Сам термін *Liberal arts* (*Artes liberales*) народився у середньовічному університеті і цілком відповідав потребам тогочасної системи освіти. Буквально він означав сім вільних мистецтв – *trivium* (граматика, риторика, логіка) і *quadrivium* (геометрія, арифметика, музика і астрономія), які викладалися на додаток до теології, канонічного права і медицини. В сучасних умовах цей термін означає неспеціальну, непрофесійну освіту.

В своєму буквальному і прямому значенні, згідно з визначенням Британської енциклопедії, *Liberal arts* – це університетський навчальний план (*curriculum*), зорієн-

тований на передачу загальних знань і розвиток загальних інтелектуальних здібностей, на відміну від навчального плану професійного, професійно-технічного, або технічного навчання. В сучасних коледжах і університетах до вільних мистецтв відносять вивчення літератури, мов, філософії, історії, математики, фізики а також науки як основи загальної (liberal) освіти.

Ці, так звані, вільні мистецтва і зараз найчастіше асоціюються з гуманітарними науками, з гуманітарною сферою як такою, але варто пам'ятати, що в західній традиції терміном гуманітарна позначається не лише певна предметна галузь, що цей термін одного кореня зі словом *humanitas* (людяність). А тому це також і сфера діяльності, орієнтована на людину, це певний тип світогляду, для якого людина є власною метою. Отже, йдеться не просто про гуманітарну освіту, а й про її гуманістичне спрямування. Адже кінцевою метою освіти – є виховання не тільки спеціаліста, а насамперед, виховання особистості. Університетська освіта виступає як універсальне оволодіння спеціальністю, світовими загальнокультурними цінностями і придбання знань національної історії, культури і економічної думки.

На нашу думку, для випрацювання нової парадигми вищої освіти, зокрема в Україні, треба розв'язати декілька проблем:

- 1) окреслити наслідки, які має для розвитку університетської освіти зміна освітніх парадигм;
- 2) показати місце університетської освіти в концепції університету XXI сторіччя;
- 3) визначити особливості університетської освіти під впливом глобалізації та національних тенденцій соціально-економічного розвитку;
- 4) класифікувати проблеми, які виникли в процесі трансформації вищої освіти України у Болонський процес;
- 5) з'ясувати основні сучасні тенденції розвитку вищої освіти України;
- 6) визначити (в соціологічній оцінці) організаційні, фінансово-економічні, соціальні проблеми функціонування університетської освіти в умовах трансформації національної економіки;
- 7) розробити методичні рекомендації з формування системи мотивування наукової діяльності працівників освітньо-наукової сфери як суб'єктів інноваційного процесу;
- 8) розробити напрями вдосконалення фінансового механізму інвестування освітньої сфери, окреслити шляхи активізації та віднайти нові джерела фінансування науково-освітньої діяльності в сучасних університетах.

Проте, підсумки трансформаційних процесів які відбуваються в Україні засвідчують, що, попри усі негаразди, наша держава зберегла достатньо високий науково-технічний, загальноосвітній, професійний та інтелектуальний потенціали (так скорочення у 90-х роках XX ст. бюджетного фінансування вищої освіти, втрата державою провідних позицій у фінансуванні фундаментальних і прикладних наукових досліджень суттєво знизили роль наукової складової університетської освіти і, безумовно, суттєво погіршили стан вищої освіти в Україні), їх формування та розвиток забезпечують вищі навчальні заклади і, в першу чергу, університетська освіта, в якій органічно поєднуються освітня та науково-дослідна діяльність.

Національна інноваційна система може формуватися і розвиватися лише спеціалістами, які мають здатність до постійного оновлення і нагромадження знань. Формування такої якості в майбутніх спеціалістів можливе лише за умови, коли студенти під керівництвом викладача – дослідника співпрацюють над певною науковою проблемою. Напрацювання студентом власних прийомів здобуття нових знань, певних наукових вмінь, оволодіння технологіями пошуку нової інформації тощо є основою його відповідності як спеціаліста тим вимогам, що випливають з концепції економіки знань.

Тому сьогодні методологією процесу навчання та, відповідно, оцінювання знань студента, визначена його переорієнтація з суто лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму.

Сучасний стан інформаційного забезпечення суцільних лекцій звів до консультативно-оглядового означення проблеми й аналізу можливих напрямків її вирішення. Усі світові та запропоновані останнім часом національні стандарти в основу навчання ставлять самостійну, творчу роботу студента. На цьому принципі базуються і новітні, включно інформаційні, технології навчання. Тому студент у цьому процесі повинен виступати не як об'єкт викладацького впливу – накачування знаннями, а як активний рівноправний суб'єкт творчого процесу оволодіння необхідними йому знаннями – замовник та споживач освітянських послуг чи то держави, чи приватних навчальних закладів. Сьогодні студент повинен мати уявлення про вимоги, які буде пред'являти йому обрана професія у особі роботодавця та рівня професійного (кар'єрного) зростання. Саме студент, крім базових дисциплін за фахом та держстандартом, та спеціалізації освітянського закладу – вузу, повинен обирати додаткові (за бажанням студента) дисципліни чи факультативи які він вважає необхідними для своєї подальшої практичної діяльності. Та поки що, на жаль, практика свідчить, що сьогодні студенти не психологічно не організаційно не готові виокремити для себе пріоритети у власній освіті. Саме тому аналіз різних моніторингів успішності навчання, найчастіше причиною неуспішності студента у сучасних умовах виступає соціально-економічне, політичне, психологічне та побутове перевантаження та його невідання організувати свою навчальну діяльність поряд із соціальною та побутовою зайнятістю. Тому найважливішим завданням у діяльності педагога є допомога студенту в організації навчальної та й інших видів діяльності, чітке розмежування тих видів навчальних робіт, що виконуються в аудиторії та позааудиторний час.

Пошук практичної реалізації такого принципу навчання привів нас до ідеї можливого використання в навчальному процесі індивідуальних навчально-дослідних завдань (ІНДЗ) та самостійної науково-дослідної роботи студента (НДРС). Саме тому ми розробили та впровадили у навчальний процес технічного вузу різні форми НДРС та ІНДЗ за напрямками соціально-гуманітарної підготовки майбутніх фахівців [2; 3]. Бо сьогодні основою освітнього процесу і стає самостійна робота студентів, вищою формою якої є, на нашу думку, науково-дослідницька робота студентів (НДРС). Головною перевагою НДРС є те, що вона дозволяє ліквідувати розрив між навчальним, науковим та виховним процесами в навчальному закладі. Система НДРС в вузі, повинна

виступати як єдиний учбово-науковий комплекс, який передбачає впровадження елементів наукової творчості студентів в усі форми навчального та поза навчального процесу. Вона повинна бути розрахована на весь період навчання. Наукова робота студентів є продовженням та заглибленням навчального матеріалу й організується безпосередньо на кафедрах, в лабораторіях та інших підрозділах вузу. Наприклад, з соціально-гуманітарних дисциплін це може бути: факультативні заняття, гуртки, постійно діючі кругли столи, теоретичні семінари та інше.

Саме поєднання освіти із науковими дослідженнями є сьогодні вирішальною умовою реалізації головної ідеї сучасного розвитку освіти – формування креативного мислення у фахівців, що зробить їх конкурентоспроможними на ринку випускників вузів та адаптованими до реалій сьогодення.

Література:

1. Дивись безпосередній текст The Educational Leadership Program. Newsletter. Fall 2000/ Volume 2, Issue 1. Page 7.
2. Хромова О.І., Давидов П.Г. Організація науково-дослідницької роботи студентів з гуманітарних дисциплін в сучасних умовах реформування системи вищої освіти // Проблеми удосконалення форм і методів навчання. Нові технології навчання. Матеріали науково-методичної конференції Донецького інституту залізничного транспорту: 20-21 квітня 2006р., –Донецьк: ДонІЗТ, 2006. – 114с. – С. 40-42.
3. Хромова О.І., Давидов П.Г. Новітні форми оптимізації самостійної роботи студентів у контексті вимог болонського процесу // Проблеми удосконалення форм і методів навчання. Нові технології навчання. Матеріали науково-методичної конференції Донецького інституту залізничного транспорту: 20-21 квітня 2006р., – Донецьк: ДонІЗТ, 2006. –114с. – С. 42-44.

ДЕРЕВ'ЯНКО Н. В.,
аспірант кафедри управління навчальними
зкладами та педагогіки вищої школи,
викладач ЗЕК ЗНТУ, м. Запоріжжя

ДО ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ДИЗАЙН-ОСВІТИ УКРАЇНИ ДО БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

В статті представлені проблеми адаптації дизайн-освіти України до Болонського процесу. Ключові слова. дизайн-освіта, професійна підготовка, педагогічні умови.

В статье рассмотрены современные тенденции адаптации дизайн-образования Украины в контексте Болонского процесса. Ключевые слова: дизайн-образование, профессиональная подготовка, педагогические условия.

In article modern lines of adaptation of design-education of Ukraine in a context Bolonsky process. Keywords: design-education, professional training, pedagogical conditions.

Постановка проблеми. В умовах входження вітчизняної вищої освіти до європейського простору знань виникають гострі дискусії в колах науково-викладацького середовища вищих шкіл дизайну з приводу адаптації мистецької освіти до Болонського процесу. Враховуючи специфіку закладів мистецької напряму підготовки та виконуючи нормативні документи Міносвіти України про забезпечення якості вищої освіти та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство українські ВНЗ з дизайн-освіти повинні розробити та запропонувати власні варіанти структури вищої та спеціальної дизайн-освіти та пропозиції з приводу найбільш швидкої та безболісної реалізації положень Болонської декларації. Нажаль в переліку ВНЗ, що беруть участь в педагогічному експерименті щодо впровадження нових європейських стандартів тільки КНУТД заявив про свою участь в експерименті, інші провідні заклади Харкова, Львова, Києва та інших міст України утримались від участі, що звичайно не свідчить про відсутність будь-якої наукової та експериментальної роботи в цьому напрямку, а скоріше про не бажання митців-дизайнерів займатися педагогічними проблемами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, дає підстави зазначити, що саме Болонська декларація передбачає єдину європейську систему наукових ступенів, прийняття двоциклової системи навчання, запровадження кредитно-модульної системи оцінювання, заохочення до мобільності студентства, сприяння співпраці щодо якості освіти та встановленню європейських вимірів вищої освіти, скасування обмеження віку для навчання у вищому навчальному закладі, залучення до цього процесу викладачів та студентів і забезпечення привабливості європейської загальної освіти, але кожен з аспектів декларації вимагає експериментальних досліджень щодо практичного впровадження на національному ґрунті.

Опрацювання основних офіційних документів щодо адаптації до Болонського процесу наведено в монографії Л.Л.Тавожнянського, Є.І.Сокола, та Б.В.Клименко, в якій детально розглянуті ступені та кваліфікації, цикли, форма та зміст додатку до дип-

лому та система кредитів. Автори зазначають, що вже з моменту перекладу термінів з англійської на українську мови виникають непорозуміння, так два основні цикли можуть перекладатися і як "додипломний та післядипломний", "студентський та післядипломний", "доступневий та післяступеневий", "бакалаврат та післябакалаврська освіта" [4]. Який з перекладів найбільш коректний, або більш доцільний, або навіть зручний залежить напевно від ситуації, що не є можливим з наукової точки зору.

Харківська академія в свою чергу пропонує доповнити систему вищої освіти третім циклом "дійсно ступеневим" – докторантурою. Як зазначає В.В.Турчин, другий цикл дає можливість доступу до наукової діяльності в галузі дизайну, а в межах третього циклу відбувається вже дійсно науково-дослідницька робота як результат науково-теоретичного доробка представленого публікаціями [3].

Проблеми графічного дизайну та глобалізаційні процеси сучасної освіти представлені львівським науковцем-практиком з графічного дизайну В.М.Косівим. Окремі аспекти становлення і розвитку дизайн-освіти в Україні та за кордоном досліджували С.І.Нікулєнко, А.П.Павлів, С.О.Чебененко. Також вектор розвитку національної дизайн-освіти порушуються у дослідженнях науковців провідної школи дизайну – Харківської академії дизайну і мистецтв – О.Бойчука, В.Даниленка, С.Рибіна.

Більшість дослідників виходять з того, що дизайнерська освіта в Україні розвивається у межах загальноєвропейських процесів, спираючись на національні традиції та розумно запозичуючи закордонний досвід, маємо чимало шансів для ефективної розбудови дизайнерської підготовки в сучасних умовах [1].

Невирішена частина проблеми. Болонська декларація передбачає шість основних завдань модернізації освіти, Україна до 2010 року має намір здійснити впровадження кожного з них, але кожне із завдань декларації в дизайн-освіті не вирішено або вирішено частково:

- велика кількість дизайнерських спеціальностей;
- погіршення рівня дизайн-освіти;
- не визначена структура вищої дизайн-освіти, не існує однозначної думки на рахунок кількості циклів;
- яким чином впроваджувати кредитно-модульну систему оцінювання де переважна кількість спеціальних предметів можливі лише в умовах майстерні;
- відсутність методичної та педагогічної бази, що відповідає сучасним тенденціям дизайну та дизайн-освіти;
- відсутність єдиної системи наукових ступенів і звань, не зрозуміло як розводити поняття дизайнер-практик та дизайнер-теоретик, досі не вирішено як бути із званнями "заслужений" і "народний" у мистецькому академічному середовищі.

Мета даної роботи полягає в аналізі основних організаційних, теоретичних та методичних засад організації навчального процесу в дизайн-освіті в контексті її адаптації до Болонського процесу.

Основний матеріал і результати дослідження. Перегляд навчальних закладів, що пропонують підготовку дизайнерів, аналіз спеціальностей і спеціалізацій дає підстави

зауважити їх надлишкову кількість та тенденцію спекулювати модним сьогодні терміном дизайн. Ще зовсім недавно поняття дизайнер не існувало, в залежності від типу діяльності фахівців цієї сфери називали художник-оформитель або проектувальник.

Зрозуміло, що сучасні ринкові відносини вимагають від промисловості забезпечення власної продукції такою естетичною характеристикою яка би забезпечувала конкурентоспроможність товару чи послуги на вітчизняному та міжнародному ринку, промисловість в свою чергу дає замовлення на підготовку фахівців-дизайнерів нової формації які в спроможі задовольнити потреби ринку.

Ми вже давно звикли до реклами як до активного каталізатора торгівлі, але зовсім недавно це називалось агітацією, тобто змінилась назва, хоча суть і призначення залишились. В деяких випадках це зрозуміло і виправдано, а в багатьох абсолютно не потрібно.

Розвиток науки і техніки, інформаційні технології створюють нові можливості та інструменти в роботі дизайнера, і знову нові напрямки дизайн-освіти такі як комп'ютерний дизайн, Web-дизайн, комерційний рекламний дизайн, мультимедійний дизайн, інформаційний програмний дизайн, науковий сайнс-дизайн, копірайтинговий дизайн.

Нові матеріали, нові потреби суспільства зумовлюють появу знову "нових" галузей дизайну – аерографічний дизайн, фітодизайн, дизайн культурного ландшафту, дизайн інтер'єру, дизайн реклами, оформлення вітрин, стиль і дизайн костюма, дизайн меблів та ін. Але чи справді це все нові спеціальності і чи варто виносити їх як окремі спеціалізації. Хіба не існувало проектування меблів? А дизайн вітрин це не частина реклами? А хіба дизайнери одягу не називались модельєрами? Можна продовжувати далі, але вже зрозуміло, що окрім дійсно нових, продиктованих новітніми технологіями існує багато абсолютно надуманих дизайн-спеціальностей, які необхідно об'єднати, деякі пропонувати у вигляді факультативів, курсів, модулів, а деяким можливо просто повернути старі назви, абсурдно звучить "дизайн декоративно-прикладних виробів", адже дизайн це діяльність направлена на створення нових ідей і форм.

Наступною проблемою дизайн-освіти є хибне уявлення майбутніх дизайнерів, що процес навчання це тільки професійне оволодіння програмами комп'ютерної графіки. Відкриваються навчальні заклади, комп'ютерні курси які дають знання напевне з усіх відомих програм дво- та тримірної графіки, та як результат випускники не затримуються на робочих місцях, абсолютна відсутність знань зі спеціальних дисциплін, теорії та історії дизайну, та практичних художніх навичок заважає випускникам цих закладів витримувати конкуренцію фахівцям-дизайнерам.

Інше хибнає уявлення про спеціальність дизайнера як про творчу спеціальність. В багатьох випадках це конструктор, технолог, винахідник і навіть простий виконавець, а не художник митець, що творчо працює в майстерні. Це уявлення значно знижує якість дизайн-освіти. Дизайнер створює свої роботи не заради мистецтва, а для цілей конкретного замовника. Відповідно він повинен чітко розуміти, у чому складаються потреби цього замовника, а також кінцевого споживача. Для цього йому необхідно розбиратися в психології, ергономіці, маркетингу, мати уявлення про поточну ринкову ситуацію й про те, яким образом буде здійснюватися просування товару, над

оформленню якого він працює, крім того, він повинен піднімати естетичну культуру масового споживача, а не опускатися до рівня мас.

Незнання іноземної мови заважає можливій мобільності студентства. Болонські документи пропонують кожному студенту скористатися можливістю навчатися за межами рідного вузу, причому протягом досить тривалого проміжку часу. Навчання, звичайно, організовується англійською мовою або мовою країни перебування. На цій же мові студент здає підсумкові випробування. Рівень знань з іноземної мови заважають також вільному опануванню комп'ютерними програмами, користуванню освітянськими форумами та Європейською мережею (European Network of Quality Assurance in Higher Education).

Введення кредитно-модульної системи оцінювання породжує нові питання. Система ECTS передбачає, що за один навчальний рік студент повинен набрати 60 академічних кредитів. В основі кредитів лежить аудиторне навантаження, практична робота, самостійна робота, практики. Кредити розподіляються між досліджуваними дисциплінами на підставі теоретичного розрахунку необхідної роботи студента на одержання знань по кожній дисципліні. Ця модель оцінки трудомісткості добре адаптується до модульної системи навчання теоретичних дисциплін з дизайн-підготовки, де досліджувані предмети розбиті по тематичним "блокам", кількість яких невелика, і розподіл академічних кредитів між цими "блоками" не створює складнощів. У предметній системі така процедура істотно ускладнюється: програма навчання, як правило, не акцентує увагу на профілюючих предметах, тому оцінка роботи студента в області його спеціалізації, виражена в кредитах, може виявитися заниженою.

Студент сам може обирати предмети, послідовність вивчення та момент здачі і тут виникають організаційні питання, адже це велика кількість натурних постановок які можливі лише в умовах майстерні. Матеріальна база не дозволяє забезпечити це належним чином тому в навчальних планах просто відбувається підміна, вводиться поняття модулю, а оцінки замінюються балами.

Дуже позитивною є система балів, адже художні дизайнерські роботи важко оцінити по п'яти або дванадцятибальній системі, творчий підхід, якість виконання, свіже рішення, вибір матеріалу, сміливість, всі ці нюанси можуть бути оцінені по заслугах в бальному еквіваленті. В дизайні працюють абсолютно інші закони, інколи зробити не правильно з точки зору всіх законів композиції дасть більший результат ніж їх наслідувати, це є творче оригінальне мислення яке рівноцінне правильності виконання.

Також не є вирішальним іспит, максимальна кількість балів, які студент може набрати під час іспиту – тридцять-сорок балів. Решту балів студенти можуть набрати впродовж семестру. А це означає, що працювати та здобувати знання доводиться регулярно і системно, починаючи з першої миті навчання, специфіка медичних та мистецьких закладів в більшій тривалості навчання, адже можна отримати знання, але необхідний час для того щоб вони визріли та виразились у власній творчій манері.

Інша річ, Болонська система наголошує на значній індивідуальній роботі студента і на суттєвому зменшенні його щотижневого аудиторного навантаження. А це, від-

повідно, означає, що навчальні заклади для цієї індивідуальної роботи студентів повинні створити всі умови: мати укомплектовані спеціальною літературою бібліотеки, повний доступ до Інтернет-ресурсів, електронні формати навчально-методичних матеріалів, вільне користування творчими майстернями, однак через свою фінансову нестабільність навчальні заклади не спроможні забезпечити такий високий рівень.

Наказ МОН України № 812 від 20.10.2004. свідчить, що впровадження кредитно-модульної системи оцінювання за напрямом підготовки 0202 Мистецтво займаються викладацькі колективи Південноукраїнського державний педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського, Рівненський державний гуманітарний університет, Черкаський державний технологічний університет, але жодного слова про дизайн та дизайн-підготовку, адже впровадження основних завдань Болонської декларації неможливо без розробки необхідного навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу, що враховує особливості дизайн-навчання.

Іншою але більше технологічною проблемою є визначення єдиної системи ступенів. Болонської декларація не розглядає безпосередньо процес атестації кадрів вищої кваліфікації, тільки під час проведення саміту у 2003 році у Берліні міністри вищої освіти розглядають двоциклову структуру і доходять висновку щодо необхідності додати докторський рівень як третій цикл, де ступінь другого циклу може давати лише доступ до докторського звання. Отже вищим науковим ступенем, який передбачено Болонським процесом, є Doctor of Philosophy (PhD) – аналог ступеня кандидата наук в Україні.

Цікава річ, в європейських школах дизайну після п'яти років навчання студенти отримують кваліфікаційний рівень, який можна прирівняти до нашого рівня спеціаліста. Так, наприклад у Німеччині студентам після п'яти років навчання у вищих школах мистецтв і дизайну (Hochschulen für Kunst und Design, Kunsthochulen) та вищих професійних школах (Fachhochschulen) присуджують рівень “спеціаліст” – Diploma degree [3]. В Італії на факультеті дизайну у Міланській політехніці (Politecnico di Milano) наступна схема: два цикли вищої освіти бакалаврат 3 роки (Laurea) та магістратура 2 роки (Laurea magistrale), наступним кроком можна обрати спеціалізацію та високу формацію (Master e Alta formazione), де студент обирають вузьку спеціалізацію, або обрати науково-дослідницький шлях докторантури (Dottorato di ricerca) протягом 3 років [6]. Отже якщо студента цікавить працевлаштування необхідна спеціалізація, Master як правило має різну тривалість від шести місяців до півтора року, відбувається за підтримкою або на підприємстві. Не всі закінчують Master, деякі студенти навпаки закінчують декілька обираючи різні напрямки, що збільшує можливість працевлаштування, це можна порівняти із нашим спеціалістом, що забезпечує ринок праці.

Повертаючись до ступеня магістра, поки ще невизначено, який саме має бути фахівець з кваліфікацією магістра, чи то магістр-практик (дизайнер-викладач, дослідник) – Master of Design чи магістр науково-педагогічного спрямування, тобто магістр наук Master of Science. Чомусь вважається, що магістратура необхідна в разі викла-

дання, а для ринку праці достатньо рівня бакалавру. У європейській практиці існують обидва шляхи, один шлях це практичний проект інший це теоретичний, і стосується більше історії і критики дизайну. Міністр освіти і науки С.Ніколаєнко зазначив: “вивчається проблема диверсифікації програм другого циклу за критеріями академічності та професійності. За окремими напрямками планується створити програми підготовки інтегрованих магістрів на базі повної середньої освіти. Такі програми вже пропонуються при підготовці фахівців медицини і ветеринарії, а надалі, можливо, педагогічних, філософських і мистецьких напрямів освіти”.

З відкритого листа львівських мистців об'єднання “Дзига” до Президента України: “Система матеріальних пільг і кар'єрних можливостей, яка передбачена статусом “заслуженого” і “народного” спотворює мистецькі й академічні цінності, перешкоджає нормальному розвитку культури, мистецької освіти. Звання “заслуженого” і “народного” відкриває носіям цих звань шлях до посад доцентів і професорів у ВНЗ без належного академічного вишколу, захисту дисертацій та й навіть загального рівня освіти. Ми хотіли би нагадати, що цей фактор перешкоджатиме приєднанню України до Болонського процесу і синхронізації системи вищої освіти з європейською системою, визнанню українських університетів і академій у науковому світі” [5]. Це питання є особливим, західний регіон це вважає пережитком союзу, східний не проти прирівняти “заслуженого” або “народного діяча” до вченого звання доцента чи професора. Однак це не врегульовано остаточно, бо дається взнаки традиція розмежування двох світів: мистецького та наукового.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Ще зовсім недавно не існувало визначення дизайн-освіти, не існувало і спеціальності дизайнер, а фахівця в області художнього конструювання називали художником-оформителем. Україна живе в часи змін, входження національної освіти до європейського освітнього простору диктує нові вимоги до професійної підготовки, зокрема до дизайн-освіти. Отже завдання сучасної вищої дизайн-освіти адаптувати систему в контексті Болонської декларації, та як результат забезпечити підготовку фахівців в області дизайну на якісно новому рівні, що відповідає сучасним вимогам суспільства.

Література:

1. Даниленко В.Я. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури. – Х.: ХДАДМ, 2005. – 244с.
2. Рибін С.В. Проблеми впровадження Болонської системи у навчальних закладах мистецького спрямування // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – ХДАДМ, 2005. – № 1. – частина III. – С. 26-34.
3. Турчин В.В. Дизайн-освіта України в контексті Болонського процесу: ступені і цикли // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – ХДАДМ, 2006. – № 4. – С. 3-10.
4. Товажнянський Л.Л., Сокол Є.І., Клименко Б.В. Болонський процес: цикли, ступені, кредити: Монографія. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2004. – 144 с.
5. <http://zik.com.ua/ua/news/2005/03/10/1546>
6. Percorsi formativi della Facolta del Design – Academic programs at the Faculty of Design // Politecnico di Milano. – Coordinamento Ufficio DIDA. – 2007.

ДОБРИДЕНЬ А. В.,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини, м. Умань

НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті розкривається сутність навчання протягом усього життя, розповідається про вступ України до Болонського процесу, що передбачає зробити реальним навчання протягом усього життя, а це є невід'ємним елементом Європейського простору вищої освіти.

В статье раскрывается значение обучения на протяжении всей жизни, рассказывается, что вступление Украины в Болонский процесс предусматривает сделать реальным обучение на протяжении всей жизни, а это — неотъемлемая часть Европейского пространства высшего образования.

The article deals with the essence of life-time education, Ukraine's entrance to the Bologna process is under lined that presupposes to make life-time education real and that is an existing element of European high education space.

Проблема неперервної освіти займає визначне місце серед прогресивних ідей людства.

Безперервність у наш час є історичною необхідністю, від повноти усвідомлення і ступеня реалізації якої багато в чому залежить подальший прогрес нашого суспільства. Освіта, що побудована на принципі неперервності, найбільш повно відповідає природі високорозвиненої соціально-економічної формації. Вона являє собою досконалу систему, яка базується на аналізі прогресивної тенденції свого розвитку та орієнтована на майбутні запити суспільства у підготовці висококваліфікованих кадрів.

Останнім часом навчання впродовж життя стало ключовим елементом у визначенні Європейським Союзом стратегій щодо задачі формування конкурентоспроможного і динамічного в світі суспільства, що базується на знаннях.

Визначимо зміст самого поняття. “Навчання впродовж життя” – це:

1. Відкритий доступ, “з коліски до останнього подиху”: незалежно від статі, соціального статусу, попередніх успіхів у навчанні, раси і релігії.
2. Для всіх громадян: всім – приватним особам, їх сім'ям, місцевим співтовариствам, профспілкам, роботодавцям, регіональним властям відводиться активна роль, не має бути пасивних дійових осіб.
3. Економічна і соціальна орієнтація: освічені люди є хорошими громадянами і хорошими працівниками.
4. Центральне місце того, хто навчається, в процесі навчання: викладач стає наставником і помічником у навчанні.

5. Опора на прозорі стандарти освіти і навчання, зрозумілі для всіх зацікавлених сторін, особливо для тих, хто навчається.
6. Навчання впродовж навчання відкриває нові можливості для людини впродовж її життя.

Як трансформується традиційна роль учителя у сфері безперервного навчання? Викладання як професійне заняття стикається у поточному десятиріччі з рішучими змінами: викладачі стають керівниками, наставниками і посередниками. Їхня роль – це дуже важливо – допомагати і підтримувати учнів, які, по можливості, беруть на себе відповідальність за своє навчання. Здатність і вміння розробляти і використовувати відкриті й ефективні методи навчання повинні стати обов'язковим професійним умінням для працівників освіти – для навчальних закладів різного рівня акредитації. Активне навчання передбачає мотивацію вчитися, здатність критично мислити і вміння визначити, як вчитися.

Людина вчиться все своє активне життя. і центром її освіти є не школа, не вищий навчальний заклад, а вона сама. А неперервна освіта виступає як складова особистісного розвитку, збагачення особистості новим змістом, як гарант збереження професіонала в динамічно мінливих умовах загальної практики. Необхідно розвивати особистість не тільки відносно знань, але й цінностей – культурних, естетичних, художніх, політичних, соціальних.

Вступ України до Болонського процесу передбачає зробити реальним навчання протягом усього життя. А це вимагає інтеграції навчального процесу загальноосвітньої та вищої школи. У цілому головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатне навчатися упродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства.

Перед навчальними закладами постає завдання – створити сприятливі умови для всебічного розвитку особистості, розвивати високий рівень мислення, забезпечити учнів та студентів глибокими і міцними знаннями, практичними вміннями та навичками, необхідно сформувати інтелектуальну еліту, особистість вихованця як творця. Отже, основною категорією неперервної освіти є розвиток особистості, людини як суб'єкта діяльності і спілкування, культури і відповідальності.

Сьогодні держава очікує від системи неперервної освіти більшої гнучкості, мобільності, більшого різноманіття форм і методів діяльності. Необхідно створити умови для кожної особистості, що дозволять розвинути здібності та нахили, утвердитись у колективі. Нові умови життя потребують нового мислення, нової культури діяльності і, звісно, якісно іншого рівня освіченості, здатності до постійного оновлення знань, формувати у підростаючого покоління "сучасного світогляду, розвитку творчих здібностей і навиків самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації".

Нинішній етап розвитку національної вищої освіти характеризується модернізацією і реформуванням, спрямованими на приєднання до Болонського процесу з метою входження в європейський освітній і науковий простір. Болонський процес –

це здійснення структурного реформування вищої освіти, зміна освітніх програм, форм і методів навчання, контролю й оцінювання навчальних досягнень студента з метою підвищення якості освіти, спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування на європейському ринку праці. Цей процес добровільний, полісуб'єктний, поліваріантний, відкритий, поступовий і гнучкий. Він ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури і не нівелює національні особливості освітньої системи України. Його метою є прийняття зручних і зрозумілих градацій дипломів, ступенів і кваліфікацій; введення двоступеневої структури вищої освіти (бакалавр – магістр); використання єдиної системи кредитних одиниць (ECTS – Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи) і додатків до дипломів; розробка, підтримка і розвиток європейських стандартів якості освіти; усунення наявних перепон для підвищення мобільності студентів, викладачів, науковців.

З першоджерел ми ознайомилися з поняттям “Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін)”, упорядники: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. Метою цього видання є ознайомлення українського освітнього співтовариства з основними документами, прийнятими в рамках Болонського процесу. Знання цих документів дозволить українським вищим навчальним закладам оцінити свої можливості щодо вжиття окремих заходів, спрямованих на унормування структур і дій, прийнятих або тих, що приймаються європейським освітнім співтовариством.

Головні засади проблеми Болонського процесу розглядаються у статті М.З. Згуровського, ректора Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Стаття називається “Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі”.

Аналіз основних офіційних документів Болонського процесу розглянуто у монографії “Болонський процес і навчання впродовж життя” автори: М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. Товажнянський.

Виконуючи зобов'язання, прийняте у Болонії 19.06.1999 р., міністри, що відповідали за вищу освіту у 29 країнах, які підписали Болонську декларацію, зустрілися у Празі 18 – 19 травня 2001 р.; за результатами дискусії, яка відбулася на цій зустрічі, було опубліковане спільне комюніке. Міністри наголосили на трьох важливих аспектах Європейського простору вищої освіти, а саме:

обговорення проблем навчання впродовж життя;
обговорення проблем ролі вищих навчальних закладів і студентів у контексті Болонського процесу;
обговорення проблем сприяння забезпеченню привабливості Європейського простору вищої освіти.

Міністри підкреслили видатне значення навчання впродовж життя для формування системи знань.

Навчання впродовж життя було визнане невід'ємним елементом Європейського простору вищої освіти. Як було зазначено, “ у майбутній Європі, де знання складати-

муть основу суспільства та економіки, стратегії навчання впродовж життя необхідні для того, щоб витримувати випробування конкурентоспроможності та застосування нових технологій і для зміцнення соціальної єдності, забезпечення рівних можливостей та покращення якості життя”.

Навчання впродовж життя стало ключовою метою у стратегії Європейського працевлаштування. У наш час молодь в окремих випадках починає працювати після закінчення середньої школи. В основному ж, вона продовжує вчитись у закладах професійної або вищої освіти. Ми часто змінюємо місце роботи, професію і рід заняття, і лише в окремих випадках людина працює на одному і тому ж робочому місці все життя. Технічний і економічний розвиток набуває прискореного характеру. Багатьом конче потрібно постійно перенавчатися в абсолютно нових областях, і освітні установи не встигають за змінами, що відбуваються. Більшість працівників потребує вищої кваліфікації. Світова економіка схильна до коливань, і зміни часто є абсолютно непередбачуваними.

Таким чином, здобуття знань, умінь і компетенції має набувати постійного характеру і здійснюватиметься, починаючи з дитячого садка і до післяпенсійного віку, “з колиски до останнього подиху”. Для життя, роботи і підтримки конкурентоспроможності Європи і світу потрібні компетентні громадяни, працівники, підприємці та уряди. Це стосується всіх країн і всіх громадян без винятку. Це і є “суспільство, засноване на знаннях”.

Глибокі перетворення, пов’язані з процесами демократизації, притаманними майже усій світовій спільноті, з прискоренням науково-технічного прогресу, з появою “інформаційного” суспільства, ставлять перед системою освіти принципово нові вимоги. У сучасних умовах відбувається корекція цілей освіти: поряд з необхідністю забезпечення інтересів держави дедалі більше уваги приділяється задоволенню потреб особистості в саморозвитку, формуванні й розвитку в підростаючого покоління потреби активного оволодіння основами наук, уміння самостійно аналізувати проблеми, які виникають у тих чи інших ситуаціях, віднаходити альтернативні рішення й виробляти критерії їх обґрунтування.

Для системи освіти загалом та середньої освіти зокрема принципове значення має питання стандартів. В умовах упровадження інноваційних технологій у навчальний процес, надання навчальним закладам усіх рівнів широких прав у формуванні змісту освіти, створенні гнучких багатофункціональних освітніх систем набувають особливої значущості державні освітні стандарти, які покликані стати фундаментом об’єктивної оцінки рівня освіти випускників середніх загальноосвітніх шкіл.

Стандарти мають стати основою, яка пов’язує різні рівні й підрівні системи неперервної освіти. Поряд зі стандартами рівнів освіти розробляються й стандарти якості підготовки – єдині вимоги до кінцевих результатів навчання. Реалізація названих цілей можлива лише при забезпеченні об’єктивного оцінювання рівнів підготовленості учнів, перевірки відповідності вимог до підготовки випускників середніх загальноосвітніх шкіл стандартам знань, виявлення прогалин у підготовці учнів під час їхньої навчальної діяльності.

В умовах неперервного розвитку системи освіти, багаторівневості освітніх процесів у сучасних загальноосвітніх середніх школах, неухильного удосконалення змісту освіти, впровадження нових дидактичних технологій усе відчутнішого розвитку набувають інтегративний характер змісту освіти, комплексний характер контролю навчальної діяльності учнів. Водночас у середніх школах оцінку якості результатів навчальних досягнень учнів, як правило, здійснюють з використанням недостатньо диференційованої, “дискретної”, п’ятибальної системи, яка не забезпечує задовільної об’єктивності. Суперечності між основними цілями й завданнями середньої загальної освіти і використовуваними методами, засобами і формами контролю навчальної діяльності школярів зумовили проблему даного дослідження: пошук шляхів створення об’єктивної системи контролю в сучасній диференційованій середній загальноосвітній школі, яка ґрунтувалася б на методах і формах, адекватних завданням реалізації особистісно-діяльнісного підходу в навчально-виховному процесі.

Отже, Болонський процес має забезпечити схожість і сумісність систем вищої освіти держав. Він передбачає, що вища освіта все ж залишається в державній компетенції. Цей процес відбувається так, щоб усебічно сприяти культурному та освітньому різноманіттю і захищати його.

Болонський процес дуже добре відомий в академічних колах Європи і навіть за її межами. Зростає інтерес до ходу його реалізації, до його змісту і мети.

В епоху глобалізації спостерігається природне прагнення до максимальної сумісності систем вищої освіти. Це дасть можливість усім учасникам процесу повною мірою скористатися перевагами культурного різноманіття, невинно підвищувати якість освіти, полегшити мобільність студентів і забезпечити молодь повсюдно визнаними кваліфікаціями. В основі Болонського процесу лежать ті ж цінності, що й в основі більш широких процесів європейської інтеграції.

Протягом століть європейські країни були роз’єднані та ворожі одна до одної. Це зумовило культурні, релігійні та інші відмінності. Сьогодні держави Європи характеризуються певними загальними рисами, але при цьому вони приймають культурне різноманіття як факт і вважають це перевагою. Відбувається пошук різних форм інтеграції. Тобто ми стоїмо перед складною дилемою: як поєднати інтеграцію, що сьогодні необхідна, з великим різноманіттям систем, норм, символів тощо, яке склалося в державах регіону.

Логічно постає запитання: “Які наслідки матиме процес інтеграції?” Тут варто процитувати частину Амстердамської угоди 1999 р., яка сприяла утвердженню нової політичної філософії. Про освіту, професійну підготовку і молодь в угоді сказано: “Співдружність сприятиме розвитку якісної освіти, налагоджуючи співробітництво країн-учасниць Угоди, а також у разі необхідності буде підтримувати і доповнювати їхні дії, не зазіхаючи, однак, на незалежність країн-учасниць у галузі змісту викладання та організації системи освіти, а також на їхні культурну і лінгвістичну відмінності”. Далі в угоді вказується, що необхідно вжити заходи, які виключають гармонізацію законодавств країн-учасниць.

Філософія Євросоюзу і Болонського клубу тотожна. Зрозуміло, що “Болонья” – це декларація розуміння загальних проблем і прагнення до побудови єдиного Європейського простору вищої освіти. Болонська декларація побудована не на перевазі чи домінуванні якоїсь країни, а на обговоренні та пошуку консенсусу між різними країнами. З такого погляду, європейської освітньої системи і європейського навчального плану немає, і країни, які підписали декларацію, не прагнуть до їх створення. Європейська система освіти і навчальні плани існують за умови розуміння переваг, які надаються різноманітністю і багатством навчальних планів, а також необхідністю побудови шляхів, що пов’язують усіх учасників процесу в долученні до цього багатства.

Багатство – мета, а шляхи, що пов’язують, – лише засоби. Однак дуже необхідні засоби. Тому приєднання до Болонського клубу – дуже серйозне рішення. Обмежитися голосливими деклараціями, зверненнями до сусідніх країн не вдасться. Потрібно буде здійснити серйозну роботу з приєднання місцевої освітньої інфраструктури до “загальних шляхів, що пов’язують”, тобто до утвердження зрозумілої і схожої структури ступенів, забезпечення якості, розвитку мобільності тощо.

Болонський процес – це процес розпізнавання однієї системи іншою на європейському просторі. Якщо майбутнє України пов’язане з Європою, то не можна надалі стверджувати, що Болонський процес має для нас лише просвітнє та пізнавальне значення. Надання високої оцінки національній системі освіти не має заспокоювати нас і стримувати глибинне її реформування.

Висока якість навчання – це досягнення попередньої епохи, попередньої системи влади, попереднього покоління.

Нині можна із жалем констатувати, що, незважаючи на природні досягнення освіти, які забезпечує нова соціополітична система, в масовому вимірі освіта стала менш якісною, а чимало випускників вищих навчальних закладів не конкурентоспроможні на європейському ринку праці. Це зобов’язує менше говорити про власні досягнення, а більше аналізувати світові та європейські тенденції реформування освіти і, відповідно до цього, напружено і послідовно удосконалювати нашу професійну сферу діяльності.

Водночас, участь системи вищої освіти України в Болонських перетвореннях має спрямовуватися лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих тенденцій, зниження національних стандартів її якості.

Орієнтація на Болонський процес не повинна призводити до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти. Навпаки, її стан треба глибоко осмислити, порівнявши з європейськими критеріями стандарту, та визначити можливості її вдосконалення на новому етапі. При цьому еволюцію системи освіти не слід відокремлювати від інших сфер суспільства; система освіти має розвиватися в гармонійному взаємозв’язку із суспільством у цілому, беручи на себе роль його провідника.

Модернізація системи вищої освіти в Україні (Закон “Про вищу освіту” та низка нормативних актів Міністерства освіти і науки) має деякі спільні ознаки з Болонським процесом (уведення ступеневої системи освіти), але за більшістю напрямів йому не

відповідає. Це пов'язано з тим, що вихідні концепції такої модернізації не були зорієнтовані на інтегрування національної системи освіти в європейський простір. Вони більшою мірою мали "внутрішній" характер і переважно зводилися до "прилаштування" системи вищої освіти до нових внутрішніх реалій. На сучасному етапі концепцію реформування вищої освіти слід докорінно переглянути і створити програму послідовного її зближення з європейським освітнім і науковим простором.

Ми починаємо рух до Болонського процесу. На цьому шляху важливо, щоб нас не спіткала небезпека. Вона в тому, аби наші перетворення не виявилися поверховими, косметичними і не звелися лише до конференцій і обговорень. Вони мають бути такими, щоб досягти бажаної мети надати молоді можливість, співпрацюючи з Європою, розбудувати Україну і зробити усіх нас громадянами прекрасної Європи.

Головні аспекти Болонського процесу:

Структура ступенів: прийняття системи, що ґрунтується на двох рівнях.

Міністри раді відзначити, що, відповідно до прийнятої в Болонії декларації про дворівневу систему в європейському просторі вищої освіти відбуваються всебічні зміни. Усі міністри визначили термін для впровадження системи двох циклів – 2005 рік.

Міністри заохочують країни-учасниці детально продумати систему сумісних та легко порівняних кваліфікацій для своїх систем вищої освіти. У рамках цієї системи ступені освітньої підготовки мають бути чітко визначені. Ступені першого та другого рівнів мають бути різними за напрямками та профілями для того, щоб відповідати різноманітності індивідуальних та академічних потреб, а також потребам ринку праці. Ступені першого рівня мають давати доступ згідно з Лісабонською конвенцією до програм другого рівня, ступені другого рівня – до здобуття ступеня доктора філософії.

Утвердження європейської тематики у вищу освіту.

Міністри відзначають, що університети різних європейських країн започаткували Упровадження європейської тематики у вищу освіту. Ініціативу щодо об'єднання їх навчальних ресурсів та культурних традицій для розвитку єдиних програм навчання і розробки спільних ступенів на першому, другому та третьому рівнях. Більше того, вони наголосили на необхідності значного періоду навчання за кордоном у межах програм спільних ступенів для багатомовності та розвитку мовної вправності, для розкриття потенціалу студентів у контексті європейської єдності та підвищення конкурентоспроможності на ринку робочої сили.

Підвищення привабливості європейського простору вищої освіти.

Міністри погоджуються, що слід прагнути до більш привабливої та відкритої європейської вищої освіти. Вони підтверджують готовність надалі створювати стипендіальні програми для студентів з країн третього світу. Вони заохочують співпрацю з іншими регіонами світу через проведення семінарів і конференцій для представників цих регіонів.

Можливість навчатися протягом усього життя.

Міністри підкреслюють важливий внесок вищої освіти у впровадження навчання протягом життя в реальність. Вони вживають заходів для того, щоб спрямувати націо-

нальну політику своїх країн до цієї мети і спонукати вищі навчальні заклади розширити можливості навчання незалежно від віку, включаючи визнання попередньої освіти. Вони відзначають необхідність розширення можливостей для всіх громадян, згідно з їхніми бажаннями, вчитися протягом усього життя.

Таким чином, Європа має величезний потенціал. Щороку тисячі університетів передають свої знання сотням і тисячам випускників. Більшість з них, а також окремі департаменти, мають статус міжнародних. Європа – один з найбільших ринків світу. Проте існує ще досить багато перепон щодо мобільності студентів, викладачів та дослідників: низький рівень співпраці між університетами; недостатня організація у частині передачі нових знань від університетів до світу праці; неадекватне фінансування або його неефективне використання. Потрібні реформи. Уже декілька років Болонський процес узгоджується з політикою комісії у сфері програми співробітництва. Цей факт було визнано у Празі та запропоновано комісії стати повноправним членом декларації.

Уряд України має прийняти усвідомлене політичне рішення, яке б ґрунтувалося на потребі проведення зазначених реформ та було покладено в основу рішучої зовнішньої політики держави, спрямованої на інтеграцію вітчизняної системи вищої освіти в європейський простір.

Література:

1. Болонський процес: цикли, ступені, кредити/ Л. Л. Товажнянський, Є. І. Сокол, Б. В. Клименко. – Харків: Вид-во НТІ “Харківський політехнічний інститут”, 2004. – 143с.
2. Болонський процес: Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу. – К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2004. – 196с.
3. Кремінь В. Г. Вища освіта України і Болонський процес. – Тернопіль: Богдан, 2004. – 146с.
4. Степко М.Ф., Клименко Б.В., Товажнянський Л.Л. Болонський процес і навчання впродовж життя: Монографія. – Харків: НТУ, 2004. – 112.

ДОМНІЧ В. І.,
кандидат технічних наук, професор,
перший проректор, Київський університет
ринкових відносин, м. Київ

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС ТА ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ: СУСПІЛЬНЕ БЛАГО ЧИ СУСПІЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ?

У статті висвітлюються проблеми реалізації основних принципів Болонської декларації в системі вищої освіти України в контексті існуючої в нашій країні законодавчої бази а також політичної, економічної та соціальної нестабільності.

В статье рассматриваются проблемы реализации основных принципов Болонской декларации в системе высшего образования Украины в контексте существующей в нашей стране политической, экономической и социальной нестабильности.

The article discusses the problems with implementing basic principles of Bologna declaration in the higher education system of Ukraine, in the context of political, economic, and social instability existing in this country.

Інноваційний розвиток будь якої країни, як і її економічний потенціал в першу чергу залежать від стану підготовки професійних кадрів – саме випускники вищих навчальних закладів є носіями науково- технічних та інноваційних зрушень.

В якості взірця такого розвитку зазвичай наводять США та систему вищої освіти цієї країни, де чверть трудового потенціалу задіяні у сфері науки та високих технологій – тут 8 % населення виробляють понад 20 % ВВП. Саме високі економічні показники цієї країни наприкінці ХХ століття спонукали керівників органів освіти провідних європейських країн об'єднатися під гаслами Болонської декларації, яка окреслила конкретні шляхи створення єдиного загальноєвропейського освітнього та наукового простору.

Кожна країна по-своєму відчуває складність процесу впровадження принципів Болонської декларації оскільки гола трансплантація американських рішень в систему вищої освіти Європи (тим більше України) не матиме успіху – цей процес повинен спиратись на певні економічні та соціально-політичні умови. Саме економіка, яка потребує постійного впровадження а, відтак, і розвитку інновацій має стимулювати і прогрес системи вищої освіти. Так і відбувається в США.

Варто звернути увагу на той факт, що Болонська декларація підписувалася міністрами відповідних відомств без широкого обговорення цієї проблеми серед освітніх кіл – останні (в особах ректорів 430 вищих навчальних закладів Європи) висловили свою думку щодо перспективи розвитку вищої освіти Європи дещо раніше, підписав-

ши Велику хартію університетів (Magna Charta Universitatum). Неспівпадіння концептуальних засад цих двох документів можна пояснити не тільки 11-літнім проміжком часу між ними, а і тим фактом, що Болонська декларація підписувалася політичними фігурами і не тільки з суто освітньою мотивацією, а ще й з огляду на результати чергових виборів та термін власного перебування на займаній посаді.

Не заглиблюючись в подальшому в ретроспективу виникнення та становлення Болонського процесу хотілося би зазначити, що і на сьогодні в країнах західної Європи серед освітньої спільноти немає єдиної думки щодо доцільності реформування національних систем вищої освіти на основі задекларованих Болонською декларацією принципів, хоча для цих країн зазначені принципи (в порівнянні з нашою країною) є більш прийнятними і їх імплантація до національних систем вищої освіти країн західної Європи більш природня.

Як відомо, українська делегація підписала Болонську декларацію в 2005 році (за шість років після її проголошення), коли, по суті, загальноєвропейський простір вищої освіти був уже сформований. Для нашої країни участь у Болонському процесі більш проблемна і не тільки тому, що в законі України “Про вищу освіту” (2002р.) не враховані концептуальні засади Болонської декларації, а довгоочікуваної нової редакції цього закону, де ці засади начебто враховані, ми не маємо і на сьогодні, але ще й тому, що в Україні не було і на сьогодні ще немає сталого підґрунтя для його реалізації.

Нагадаємо, що ідеологія Болонського процесу ґрунтується на двох концептуальних уявленнях – щодо створення спільного в межах Європи ринку праці та ринку освітніх послуг і наукових досліджень. Враховуючи економічну і політичну ситуацію в нашій країні ми можемо передбачити напрями руху міграційних потоків та проблеми, які виникнуть при їх соціалізації та натуралізації. Вирішення цих проблем потребує:

- спрощеної процедури перетинання кордонів;
- вільного доступу до наукових, освітніх та інших ресурсів країн Європи;
- високого рівня економічного достатку і не тільки певного прошарку населення;
- високого рівня освітньої культури та мотивації до навчання;
- довірі до якості вищої освіти та інституцій її гарантування.

Кожна з зазначених тез, які в країнах Європейського Союзу були втілені ще в минулому столітті, для нашої країни не тільки має своє особливе звучання, але ще й доповнюється притаманними українській системі вищої освіти проблемами.

Як відомо, програми навчання в українській вищій школі розробляються під певні освітньо-кваліфікаційні характеристики, які, за прийнятими у нас нормами, мають оновлюватись раз на п'ять років. В умовах швидкоплинності інтелектуального та технологічного оновлення та відсутності в нашій країні системи довгострокового прогнозування (і не тільки в освіті та економіці) дієві знання випускників ВНЗ не відповідають потребам галузей, що розвиваються. Недарма в американському суспільстві існує поняття періоду “напіврозпаду компетенції”, який для деяких галузей може складати п'ять і менше років. Саме тому система вищої освіти цієї країни з її високою культурою ринкової самоорганізації, диверсифікованими програмами та гнучкими

траекторіями навчання апріорі зорієнтована на дієвість знань студентів і надає можливість випускнику вищого навчального закладу швидко знайти своє місце на ринку праці. І цей показник є чи не основним при визначенні рейтингу ВНЗ в США. Тут кожен навчальний заклад крім основних програм пропонує освітні послуги за короткотерміновими спеціалізованими програмами (в довідниках зазначається вартість окремих курсів), що посилює міжпрограмну мобільність для людей будь якого віку.

Ідея "life long learning" – ідея освіти, що передбачає самопроекування, перманентної до- та перекваліфікації – закладена і в освітній стратегії Болонської декларації, яка передбачає розмаїття форм вищої професійної освіти. Зростання конкуренції на світовому ринку освітніх послуг породжує появу нових форм освітньої діяльності у вигляді віртуальної "on line" освіти, франчайзингу освітніх програм (офшорні кампуси), корпоративних університетів. До цього явища можна відноситись по – різному, але реалії сьогодення такі, що вища освіта все більше підпадає під вплив нових імперативів економічного розвитку, пов'язаних з глобалізацією. Подальша лібералізація світової торгівлі приводить до включення системи освіти до сфери транснаціональних послуг з відповідною для цієї сфери регуляторною системою, а саме – надання закордонним провайдером тих же умов доступу до споживачів освітніх послуг, які мають національні освітні інституції. Зростання конкуренції та відносне зменшення бюджетного фінансування на освітню галузь є дуже потужною мотивацією для підвищення активності інституцій вищої освіти за межами національних кордонів і в майбутньому масштаби цього явища будуть тільки нарощуватись. Вже сьогодні ми бачимо випадки певного відриву ВНЗ від національної законодавчої бази та перетворення їх в міжнаціональні освітні установи. Саме ця обставина спонукала світову спільноту звернути особливу увагу на якість вищої освіти, створити міжнародні інституції з гарантії її забезпечення та визнання еквівалентності (нострифікації) іноземних документів про освіту.

В усьому світі, а в нашій країні найшвидшими темпами, відбувається еволюція вищої освіти від елітарної до масової. Є різні думки щодо цієї проблеми. З одного боку, суспільству потрібні високодосвідчені фахівці, котрі би ефективно вирішували як актуальні, так і перспективні завдання економіки та культури. Така освіта може ґрунтуватися тільки на основі природного інтелекту. Недарма в розвинутих країнах Європи кількість студентів, які завершують навчання у вищих навчальних закладах становить 50-60 % від набору, а до магістратури поступають біля 20 % випускників бакалаврату (в США – 15 %). З другого боку, масова освіта підсилює ознаки цивілізаційної ідентичності нації, сприяє активної участі суспільства в громадському житті, створює еластичні умови при пошуках роботи. Не вступаючи в дискусію з цього проблемного питання наведемо лише декілька цифр. Кількість студентів вищих навчальних закладів на 10 тисяч населення на сьогодні становить: в Україні – 606, США біля 550; країнах Європи ще менше. Зрозуміло, що кожна країна має своє бачення системи вищої освіти і воно формувалося на протязі багатьох років (інколи віків) але те, що цей показник у нашої країни найвищий, має викликати занепокоєння в суспільстві, оскільки

ки він суперечить природньому розподілу інтелектуального потенціалу. Враховуючи стабільно низький відсоток студентів, що відраховуються в процесі навчання, інше пояснення може бути пов'язано тільки з недостатньою складністю навчальних програм або з масовими порушеннями норм навчання.

Завелика кількість студентів в нашій країні пов'язана також з системою платних послуг в освіті, коли бюджет навчального закладу (в тому числі державної форми власності) визначається фінансовою підтримкою споживачів освітніх послуг. Таким чином ВНЗ в своїй діяльності стає заручником студентів, які в ньому навчаються, з усіма наслідками, що витікають з цієї ситуації. Ажте ще й на сьогодні ліцензійний обсяг вищих навчальних закладів України 3-го та 4-го рівнів акредитації перевищує кількість випускників шкіл з повною загально-середньою освітою. При мінімальному прохідному балі, який дорівнює 124 (трійка з мінусом за 5-и бальною системою), про яку конкурсність тут можна говорити?

Платні послуги в системі вищої освіти існують в багатьох країнах світу. Але той ВНЗ, який піклується про свій імідж, завжди надасть перевагу якості знань і це є турботою не тільки керівництва навчального закладу, а і всього суспільства.

Полегшені умови вступу на бакалаврські програми в нашій країні та сподівання на отримання в легкий спосіб диплома про базову вищу освіту обумовлюють відтік абітурієнтів від професійно-технічних навчальних закладів та ВНЗ першого рівня акредитації (технікумів), що унеможливило репродукцію середньої ланки фахівців для різних галузей економіки.

Незважаючи на наявність підпису нашої країни під Болонською декларацією та всі гучномовні промови щодо демократичності, прозорості та валідності інституцій гарантування якості освіти в нашій країні Європа, де факто, не сприймає Україну як рівноправного учасника Болонського процесу і тому є багато підстав. По-перше, Україна не потрібна Європі не тільки як конкурент на ринку освіти, але й на ринку праці. А, по-друге, за кордоном наша національна ідентичність, на жаль, аж ніяк не асоціюється з новітніми технологічними укладами або з високоякісною вищою освітою. Органи визнання іноземних кваліфікацій з вищої освіти країн західної Європи мають багато претензій щодо якості вищої освіти в Україні.

Сама процедура визнання іноземних кваліфікацій про вищу освіту ґрунтується на засадах Лісабонської конвенції про визнання іноземних кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні (Convention on the recognition of qualification concerning higher education in the European region), 1997р. Ця Конвенція встановила основні засади, принципи, процедуру та юрисдикцію нострифікації освітніх кваліфікацій в Європі і саме вона стала підґрунтям Болонської декларації. Україна ратифікувала Лісабонську конвенцію в 1999р., а з 2001 року МОН України був запроваджений конкретний механізм її реалізації. Тому твердження наших високопосадовців щодо спрощення або анулювання після приєднання України до Болонського процесу процедури визнання українських дипломів на теренах Європи не відповідає існуючим реаліям: кожна країна при вирішенні цих питань діє відповідно до своїх нормативних актів.

Питання, які порушують органи нострифікації, пов'язані не тільки з підтвердженням валідності самих дипломів (серед них є і підроблені) – найчастіше ці питання стосуються невідповідності кваліфікацій, засвідчених в дипломах, реальним компетенціям їх власників. Гучні назви наших навчальних закладів, використання в них термінів “національний”, “міжнародний”, постійна зміна їх статусу та власної назви не додають впевненості в якості та стабільності нашої системи вищої освіти і не створюють їй позитивний імідж.

На висвітлення цієї проблеми напрошуються і такі думки.

В розвинутих країнах світу, за деякими виключеннями, не існує єдиного диплома державного зразка. Як і не існує в Європі диплома європейського зразка, на якому спекують наші навчальні заклади під час приймальних компаній. Є спільне бачення проблеми зазначення особистих досягнень студента в його вихідних документах про вищу освіту – це питання є узгодженим в Європі і такі досягнення фіксуються в додатку до диплому (supplement), зміст якого є універсальним (до речі, наша країна і на сьогодні не використовує цей додаток, запропонований ЮНЕСКО). Саме високі вимоги до студентів в процесі навчання в поєднанні з гнучкістю програм навчання та прискипливим відбором абітурієнтів підвищують ціннісну вагомість дипломів випускників провідних закордонних ВНЗ і створюють кожному такому закладу власний імідж. Притаманна нашій країні ще з радянських часів система чіткого (точніше жорсткого) регулювання освітньої діяльності в поєднанні з єдиною формою диплома про вищу освіту встановленого Кабінетом міністрів зразка нивілює ціннісну ознаку дипломів і приховує за цією “єдиною формою” сірість багатьох українських навчальних закладів.

Не можна говорити про якісну вищу освіту в країні, де хворі політичні, економічні та соціальні інституції суспільства. Практична відсутність в системі вищої освіти наукових досліджень, низький їх рівень, довголітня біфуркація освітніх та наукових галузей, недовірність кваліфікацій випускників ВНЗ, застарілість технічного обладнання ВНЗ, проблеми з працевлаштуванням – ось лише декілька факторів, які визначають місце української системи вищої освіти в Європі і світі. Але найбільшу шкоду освіті завдала система платних послуг. Інакше, як пояснити ситуацію, коли не тільки розвиток матеріальної бази ВНЗ, а і зарплата викладачів залежить від коштів, які проплачують студенти. Ми сором'язливо уникаємо розмов на цю тему. Але для працівників освіти це є доведений факт. Тому така завелика кількість навчальних закладів, студентів і такий стан науки та економіки. У нас ще немає і невідомо коли з'явиться розуміння того, що тимчасове бажання заробити на освіті гроші або утриматись в цій сфері не зважаючи на її далекоглядну перспективу створює негативний імідж не тільки конкретному навчальному закладу, сфері вищої освіти, але й країні в цілому.

І справа тут не тільки в формі власності навчальних закладів, хоча кількість приватних ВНЗ в нашій країні дійсно завелика в порівнянні з країнами Європи. Адже європейські традиції побудовані на принципах доступності та безкоштовності вищої освіти, хоча останнім часом все більше звучать заклики урядовців (у Франції, Греції, інших країнах) про необхідність самоокупності вищої освіти, а реальні дії урядів країн – чле-

нів Європейського союзу спрямовані на відносне скорочення бюджетних витрат на вищу освіту. Зрозуміло, що такі дії викликають і відповідну реакцію молоді.

Для нашої ж країни ця ситуація обумовлена хворобою росту. Адже в становленні американської системи вищої освіти, яке відбувалося не одне століття, визначну роль зіграли саме приватні навчальні заклади (Йельський, Гарвардський, Принстонський, Пенсільванський університети та багато інших). Недарма перші двадцять сторінок рейтингу, що проводиться журналом "US. News and world Report" займають саме приватні вищі навчальні заклади США. І якщо Європа ставить за мету зробити свою систему вищої освіти більш привабливою ніж система освіти США, то форма власності вищого навчального закладу ніяким чином цієї меті не заважає.

Що стосується фінансування системи вищої освіти, то нове століття не принесло його збільшення для країни Європи. Це пов'язано із тим фактом, що кількість молоді університетського віку (20-29 років) в країнах ЄС постійно зменшується. Низькі темпи економічного розвитку, що спостерігаються у багатьох країнах Європи, унеможливають збільшення бюджетних надходжень, які на сьогодні становлять 1,1-2 % від ВВП.

Приблизно такий же відсоток фінансування вищої освіти мають і США хоча головна відмінність полягає в частках приватних інвестицій – в країнах ЄС – 0,2 %, а у США – 1,2 %, тобто у шість разів більше. Але питання тут навіть не в абсолютних цифрах (ВВП на одну людину в цих країнах різний і абсолютно менший він в посткомуністичних країнах), а в ефективності використання цього бюджету.

Сучасна вища освіта не може бути остороном науково-технічної та інноваційної політики. Більше того, в цих питаннях вона є основною рушійною силою. Рівень фінансування науково-дослідних робіт (Ізраїль – 4,3 %, США – 2,2 %, Франція – 3 %, Україна – 0,4 % ВВП) дає вичерпну характеристику і системі вищої освіти цих країн. Адже основні наукові дослідження за кордоном здійснюються саме у вищих навчальних закладах. Недарма, ще в 2006 році Д. Буш запропонував "Американську ініціативу конкурентоспроможності" з бюджетом 136 млрд. доларів, в який передбачається подвоєння федеральних витрат на фундаментальні дослідження. Тому, мабуть, ця країна і має найбільшу кількість лауреатів Нобелівської премії – 777. Серед цьогорічних лауреатів цієї премії ми знов бачимо вчених США, Німеччини, Японії, інших країн і жодного разу не було серед них представників нашої країни.

В економіці України і на сьогодні домінує відтворення третього технологічного укладу, який у розвинутих країнах мав місце в повоєнні роки. Це панування чорної металургії, електроенергетики, багатотонажної неорганічної хімії, споживання вугілля. Інвестиційні вкладення, що визначають напрями розвитку на майбутні десятиліття також спрямовані в технології нижчого укладу (75 %), тоді як в галузі шостого (біо- та нанотехнології) укладу інвестиції складають 0,5 %. Наведені показники – це, по суті, вирок Україні та її системі вищої освіти, де в загрозливих масштабах відбувається вилучення з неї інтелектуальних ресурсів.

При всій своїй демократичності американські вищі навчальні заклади зберігають систему обмеження терміну перебування на посаді хоча в Європі, а, особливо, в

нашій країні такі обмеження не діють. І ще одна помітна відмінність: рішення в галузі вищої освіти в Європі приймають політики (інколи, з точки зору своєї посади або терміну перебування на ній) та професори, в той час як роль цих категорій в США значно менша, оскільки цими питаннями займаються професійні академічні менеджери. Такий менеджер, жорстко не пов'язаний з певним науковим дослідженням або певною зацікавленою групою, не просто адмініструє процес створення та трансферу знань, а керує навчальним закладом більш раціонально та ефективно, добиваючись покращення всіх складових його діяльності. Адже тільки за таких умов можна утриматись або покращити своє становище в сфері освітніх послуг.

Рейтинг 200 найкращих вищих навчальних закладів світу 2008 р., що проводився нещодавно впливовими міжнародними організаціями, знов підтвердив стабільність нашої вищої школи – в цьому переліку немає, як це і було завжди, вищих навчальних закладів України (з російських вузів представлений лише один – Московський державний університет ім. М.В.Ломоносова).

Серед цих вузів є європейські навчальні заклади, які сприймають не всі гасла Болонської декларації, не поспішають масово їх впроваджувати, як це намагаємось робити ми, але які незалежні від політичних течій, автономні, самоврядні, зі сталою назвою, потужною наукою і великою соціальною місією. Дипломи цих навчальних закладів вагомі, суспільством вшановані.

А ми і далі будемо говорити про чергові реформи в галузі вищої освіти (хоча їх перманентність є чи не найбільш сталим фактором в нашій освіті), шляхи її демократизації (при більш жорсткому державному регулюванні), великій соціальній місії (при відлученні, як це сталося в цьому році, найкращих випускників шкіл від бюджетних місць на престижні спеціальності в державних навчальних закладах).

Прикро, що така наша доля.

Література:

1. Luc Weber and Sjur Bergan. The public responsibility for higher education and research. - Council of Europe, 2005. – p. 242.
2. Кишиштоф Павловський. Трансформації вищої освіти в ХХІ столітті: польський погляд. - 2005. - с. 228.
3. Національна стратегія розвитку "Україна-2015", під редакцією академіків В.М.Геєця, В.П.Семиноженка, чл.кор. НАНУ Б.Е.Кваснюка. - Київ, 2008. - с. 74.

ДРАБОВСЬКИЙ А.Г.,
Вінницький кооперативний інститут
ЛУКАШЕК В.В.,
Вінницький кооперативний інститут
АРАПОВА О.С.,
Вінницький державний педагогічний
університет ім. М.Коцюбинського, м. Вінниця

ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ЯК СТРАТЕГІЧНА ЗАДАЧА ДЕРЖАВИ

Одна из основных целей непрерывного образования – расширение и диверсификация образовательных услуг, дополняющих базовое школьное или вузовское обучение. Чтобы выдержать конкуренцию, компании нуждаются в специалистах с высоким творческим потенциалом. Обеспечив жесткую увязку обучения с экономическими и социальными критериями, фирмы в последнее время ведут активный поиск новых форм и методов обучения.

Одна з базових цілей безперервної освіти – розширення і диверсифікація освітніх послуг, які доповнюють базову шкільну або вузівську освіту. Щоб бути конкурентоздатними, компаніям потрібні спеціалісти з високим творчим потенціалом. Забезпечивши жорсткий зв'язок освіти з економічними і соціальними критеріями, фірми останнім часом ведуть активний пошук нових форм і методів навчання.

The article is devoted to the investigation of the role and importance of knowledge as a major strategic resource of steady economic development. The analysis of Lifelong learning on to levels (personal and microlevel) showed that only live knowledge had the ability for self – development and it is the most important advantage in competitiveness of any company in knowledge economy.

Становлення України як незалежної держави і трансформація економічної системи зумовили виникнення ряду проблем, що торкнулися всіх систем життєдіяльності суспільства. По-перше, почався процес зміни економічної системи, що спричинило якісні та кількісні зміни на ринку праці в попиті на робочу силу і, як наслідок, зміни в системі підготовки та перепідготовки кадрів.

За відсутності сталих, прогнозованих, упорядкованих відносин між інститутом освіти й інститутом ринку, інститутом держави й інститутом освіти підготовка кадрів почала здійснюватися, виходячи не з потреб ринку, а з попиту на освітні послуги. А такий попит часто не є виразом дійсних потреб суспільства. Розвиток ринку освітніх послуг почав визначатися специфічними обставинами: психологічна невизначеність суспільства й населення щодо цього ринку; диспропорція в розміщенні населення й

університетів по території країни; необхідність підвищення освітнього потенціалу на периферії; диференціація в доходах окремих груп населення.

У системі вищої освіти в сучасних умовах відбуваються глибинні інституційні, структурні, функціональні зміни, проте важко передбачити, яку модель державної освітньої політики вважати оптимальною.

Державна освітня політика опікується, перш за все, якістю освіти, яка регулюється Державними стандартами вищої освіти. Але якою мірою ці стандарти відповідають вимогам глобального світу і як вони втілюються у практику?

ВНЗ перестає функціонувати в закритому просторі, за старою схемою відносин за рахунок тільки держави і студентів, він змушений відкриватися для навколишнього середовища і сформувати нові принципи діяльності та управління – з урахуванням нової соціальної й економічної реальності.

З'являються нові форми навчання і отримання освіти завдяки новим навчальним технологіям. Навчання придбаває статус безперервності. Ростає престиж кваліфікованості і професіоналізму, а головне, розширюються можливості для творчої активності людей.

Знання та навички його постійного якісного розвитку, творчість стають саме тим підґрунтям, без якого унеможливорюється економічне зростання взагалі, а також й сталий розвиток кожної країни. Тому пріоритетною стає сфера освіти і науки. Стає необхідним перетворення ВНЗ в центри передових знань, використовуючи для цього регіональні й міжнародні мережі.

Знання стають найважливішим ресурсом сталого розвитку, а тому освітня сфера повинна реформуватися з акцентом на змістовно-якісні аспекти перетворень, а не на суто комерційні заходи.

Організація Об'єднаних Націй прийняла "Порядок денний на XXI вік" і "Задачі Тисячоліття" як пріоритет світової політики для держав і урядів. ООН рекомендувала урядам, національним і міжнародним неурядовим організаціям шукати нові можливості партнерства (партнерство II типу), в яке повинні бути залучені державні і суспільні структури, засоби масової інформації, ділові і промислові кола, працівники освіти, вчені, молодь. Особливе місце при цьому належить безперервній освіті дорослих протягом всього життя. В даному контексті показовим є той факт, що в Кельнській Хартії, підписаній в 1999 р. керівниками країн "Великої вісімки", проблема освіти дорослих поставлена на перше місце.

Якість роботи і трудового життя обумовлюються певним рівнем освіти. Тобто, потрібно враховувати, що для отримання і виконання гідної роботи потрібні диверсифіковані новітні, а не вчорашні знання і навички.

З освоєнням сучасних технологій і інструментів доступу до світового знання первинне навчання необхідно трансформувати у вивчення, опанування. Йдеться про те, щоб добитися реального включення в пріоритети політики держави такої національної супергалузі, як освіта дорослих – безперервна освіта.

25 жовтня 2008 року Європейська асоціація університетів (European Association of Universities, EUA) презентувала Хартію про ціложиттєве навчання (Charter on Lifelong

Learning), в якій, зокрема, закликала європейські університети надавати доступ до освіти більшій кількості студентів різного віку та з різними професійними запитами.

Із зміною ментальних установок і поглядів суспільства на освіту дорослих, змінюється і вплив освіти на пріоритети політики держав, тобто якість життя населення буде неухильно зростати завдяки використуванню інтелектуального потенціалу, досвіду і мудрості дорослих людей.

Залучення дорослого населення в сучасний освітній процес, забезпечення ним доступу до прикладних і практичних знань дозволять продовжити не тільки їх ефективну роль наставників для держави і суспільства, але і життя в умовах поважного сприйняття їх авторитету з боку молодого покоління. При цьому витратна частина бюджету країни на медичне забезпечення пенсіонерів різко знизиться на фоні вдячної, зацікавленої позитивної філософії сприйняття природних етапів життя. За рахунок цього чисельність освіченого конкурентоздатного продуктивного населення країни ефективно зростатиме.

Освіта повинна бути основним видом безперервної діяльності всього дорослого населення, що суміщається з наукою, виробництвом, сферою обслуговування, і здійснюватися протягом всього життя (Lifelong learning).

У сучасних умовах на передній план висувається надзвичайно важлива задача – забезпечити підготовку працівника нового типу (робітника, фермера, менеджера і т. д.). Його найважливішими якостями стають професійна гнучкість і мобільність, тобто здатність у разі потреби швидко перекваліфікуватися або навіть змінити професію. Обов'язкові елементи кваліфікації – ґрунтова загальна освіта, широка професійна підготовка і високий культурно-технічний рівень, уміння швидко оновлювати і поповнювати знання.

Сучасний працівник практично в будь-якій сфері діяльності повинен володіти здібністю до економічного мислення, до роботи в творчих колективах, мати підготовку в області маркетингу, а також чітко уявляти собі господарські, соціальні і культурні аспекти введення нових технологій. Крім того, йому необхідні дисциплінованість, ініціативність, відчуття відповідальності, комунікабельність, відданість і творче відношення до справи – так звані екстрафункціональні (що виходять за рамки професійних якостей) характеристики, які на Заході об'єднуються новим поняттям “соціальна кваліфікація”.

Одна з основних цілей безперервної освіти – розширення і диверсифікація освітніх послуг, доповнюючих базове шкільне або вузівське навчання. Цим визнається недостатність або нездатність базової системи навчити людину всьому, що йому доведеться робити протягом трудового життя.

Навчання фахівця вимагає також переходу до режиму безперервної самоосвіти. Найчастіше фахівець має справу не з готовими системними знаннями, а з інформацією. Тому потрібно мати не тільки належні навички у роботі з інформаційними потоками, але й здатність кристалізувати це “нове знання”, самостійно вибудовуючи цілісний пізнавальний процес у навколишньому інформаційному середовищі. Чим більше

фахівець готовий до управління власним пізнавальним процесом, тим більш успішним є його особисте кар'єрне зростання, відповідно суттєвіша соціальна значущість.

Система безперервної освіти сприяє підвищенню рівня творчої і виробничої самореалізації кожного працівника, збільшенню його персональної відповідальності та формує сферу безперервного створення інновацій.

Слід акцентувати увагу на тому, що стале економічне зростання повинно бути підпорядковане розвитку людини, забезпеченню якості її життя.

Успішне вирішення найбільш гострих соціально-економічних проблем людства в цілому і окремих його країн може бути досягнуто шляхом забезпечення сталого економічного розвитку, що характеризується гармонійними відносинами суспільства і природи, забезпечує поступове створення умов для підвищення рівня і якості життя всьому людству.

Наразі в Україні поступово змінюються функції держави в галузі освіти. Відбулося подолання монополії держави на університетську освіту і перехід до суспільно-державної освітньої системи, в якій особа, суспільство і держава є рівноправними партнерами. І держава покликана створювати сприятливі обставини для вільного, творчого розвитку особистості. В Україні має активізуватися перехід до багаторівневої системи підготовки фахівців і системи неперервної освіти, яка відповідає вимогам ринкової економіки.

Перехід на траєкторію сталого розвитку передбачає зміну орієнтирів і джерел функціонування економіки. Знання стають основою сучасного виробництва та сучасного соціально збалансованого і гармонійного співіснування суспільства і природи.

Література:

1. Learning and training for work in the knowledge society
<http://www.ilo.org/public/english/standards/relm/ilc/ilc91/pdf/rep-iv-1.pdf>
2. Радченко Я.Ю. Глобализация и проблема управления знаниями. Современные тенденции и особенности их проявления в Украине // Прометей. Региональный сборник научных работ по экономике. Выпуск 2. – Донецк: Юго-Восток, 2000. – С. 295-299.
3. Плахотнікова Л.О. Чинники та умови ефективного функціонування системи вищої освіти // Формування ринкових відносин в Україні. – Київ. – 2004. – №12 (43). – С.75-79.
4. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ "Політехніка", 2003. – 200 с.
5. Артемчук Г.І., Попович В.В., Січкарєнко Г.Г. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку. – К.: Ленвіт, 2004. – 176 с.

ДУБКО Л. А.,
кафедра теорії та практики перекладу
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка, м. Луганськ

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В АНГЛИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

У статті розглядаються зміни в організації учбового процесу в англійських університетах у зв'язку з введенням модулів та семестрів; вказуються основні причини цих нововведень; визначаються їхні позитивні та негативні результати; описується досвід одного з університетів щодо впровадження літнього семестру.

В статье рассматриваются изменения в организации учебного процесса в английских университетах в связи с введением модулей и семестров; указываются основные причины данных нововведений; определяются их положительные и отрицательные результаты; описывается опыт одного из университетов по внедрению летнего семестра.

The article studies changes in the organization of the curriculum in English universities resulting from the introduction of modules and semesters. Points out major reasons for these innovations and determines their positive and negative outcomes. Describes experience of one university in introduction of the summer semester.

Высшие учебные заведения Англии подверглись многочисленным изменениям за последние годы. К таким относят увеличение количества студентов, рост числа университетов, усиление внешнего регулирования и оценивания, сокращение финансирования, изменения в структуре степеней, новые подходы к учению, основанные на современных технологиях. Одним из наиболее значительных новшеств стало также введение семестров и модулей [1]. Если ранее оценивание результатов студентов было основано только на экзаменах, то теперь оценивание может носить накопительный и поэтапный характер, что стало возможным благодаря модульной системе [2]. Под модульной системой мы понимаем процесс, согласно которому учебные программы разбиваются на части более менее стандартных размеров. Эти части могут оцениваться независимо друг от друга таким образом, чтобы студенты могли изучать индивидуальные модули в разной последовательности. Оценки или кредиты, получаемые в процессе обучения, могут накапливаться и затем "обмениваться" на определенную степень [3,240].

Как известно, внедрение модульной системы с недавнего времени является характерной чертой всего европейского образовательного пространства как результат

глобальных интеграционных процессов в данной сфере. Однако масштабы, как и скорость подобных изменений в каждой стране, определяются историческими, национальными, экономическими и другими факторами. Мы полагаем, что рассмотрение особенностей организации учебного процесса в английских университетах как следствие перехода на модульную систему и введения семестров является актуальным, поскольку позволяет выявить его позитивные и негативные стороны, сделать выводы о результативности внедрения модулей и семестров, а также, в частности, проанализировать перспективность введения летнего семестра для украинских университетов.

Аспектное изучение введения модулей и семестров в университетах Англии последовательно велось многими исследователями. Изучавшие влияние модульной системы и разделения на семестры исследователи по-разному оценивали его для системы высшего образования. Так, Соммервилл и Уотсон отмечали возросшую стандартизацию в предоставлении образовательных услуг. Белл и Уейд, в свою очередь, считали, что модули привели к фрагментации учебной программы и меньшей последовательности программ, ведущих к получению степени. Возросшую самостоятельность студентов в выборе учебных курсов отметили Бреннан и Тейлор. Робертсон писал об увеличении бюрократических проявлений в университетах вследствие роста полномочий администраторского звена университетов. Экономические составляющие продления учебного года рассматривали Рич, Скотт и Флауерс. Джексон, в свою очередь, доказывал, что нововведения позволили легче разрабатывать новые учебные курсы путем добавления или реорганизации модулей. Более комплексное исследование внедрения модулей и семестров провел Моррис, чья работа базировалась на изучении их влияния на организацию учебного процесса в нескольких университетах страны. Таким образом, анализ публикаций показывает, что данная проблема вызывает несомненный интерес исследователей, а поскольку результаты внедрения подобных изменений в организацию учебного процесса проявляются постепенно, очевидным является тот факт, что сфера исследований данной проблемы будет расширена. Актуальным является изучение опыта английских университетов и для украинских исследований, что поможет избежать возможных негативных последствий и воспользоваться очевидными преимуществами данного процесса.

Итак, целью нашего исследования является рассмотреть, какие изменения в организации учебного процесса повлекло за собой введение модулей и семестров в университетах Англии, указать предпосылки введения данной системы, изучить опыт внедрения летнего семестра в одном из университетов, а также определить позитивные и негативные результаты нововведений в организации учебного процесса.

Как показывают исследования, внедрение модульной системы не всегда было обусловлено только евроинтеграционными факторами в высшем образовании. Причины введения модульной системы в различных университетах могут быть различными, как и время ее внедрения.

Впервые модульные структуры курсов были введены в начале 1970-х годов Открытым Университетом и несколькими политехническими институтами. В течение

десятилетия большинство политехнических институтов ввели модульную систему, тем самым, оказавшись в авангарде изменений. Рост количества студентов, то есть переход от элитного к массовому образованию, стал одной из основных причин, по которым университеты ввели подобные изменения [4, 542].

В результате опроса, проводимого в нескольких английских университетах, Моррис, в частности, определил следующие причины введения модульной системы: следование веяниям времени, желание соответствовать национальной и европейской политике в сфере высшего образования, стремление расширить возможности студентов. Моррис также отметил, что желание сделать работу университета эффективнее и улучшить его экономические показатели с помощью модульной системы не было определено как одна из причин внедрения данной системы. Чаще происходил обратный процесс: быстрое введение новшеств вело за собой увеличение затрат на их внедрение, которые не всегда были продуманы. В результате, только когда затраты становились слишком очевидными, проводились действия по их сокращению. Например, если сначала для получения степени могли требовать от студентов изучение 30 модулей, то позже эта цифра сокращалась до 24 [3,247].

Модульная система структурно разделила традиционные предметы и нарушила хронологию их изучения для получения степени, а также дала возможность получать образование вне университета (или нескольких университетах); тем самым она коренным образом изменила сущность высшего образования и способствовала появлению различных вариаций и комбинаций предметов, изучение которых ведет к получению степени (количество которых также значительно возросло) [5,71]. То есть университетские программы стали более ориентированы на потребности индивидуального студента и работодателя. Однако гибкость учебных программ все же имеет некоторые ограничения: они должны быть аккредитованы как профессиональные квалификации, соответствуя определенным требованиям соответствующих профессиональных органов.

В настоящее время программы университетских курсов (за исключением курсов, имеющих профессиональную аккредитацию) определяются на уровне самих университетов, без внешнего вмешательства [6,41]. Курсы могут предоставляться на полной и не полной основе, тем самым, позволяя студентам, которые по ряду причин не могут проводить в университете полный учебный день, получать образование. Для изучения определенного курса, студенту необходимо ознакомиться с требованиями к нему. В настоящее время университеты предоставляют всю информацию, необходимую абитуриенту, на сайте университета, что намного облегчает процесс подачи документов и выбора курса обучения. Благодаря модульной системе, студенты имеют широкий выбор курсов. Так, если студент хочет изучать бухгалтерский учет, то он может совместить этот курс с другими, например, взяв для изучения налогообложение, финансы, предпринимательскую деятельность, юриспруденцию. Или, изучая предпринимательство, он также может одновременно обучаться менеджменту и даже иностранным языкам. То есть программы подбираются максимально приближенно по интересам студентов.

При рассмотрении данной проблематики различными исследователями одним из возможных негативных последствий введения модульной системы называлась потеря межпредметных связей. В своих работах авторы отмечали, что при модульной организации обучения может теряться связность и последовательность в изучении курсов, которая существует, как правило, при линейном построении учебных курсов. Мы полагаем, однако, что такая связность между изучаемыми предметами скорее понятие идеализированное и желаемое, чем существующее на практике даже при линейной системе. Объяснение этому довольно простое: загруженность преподавателей другими видами работы в университете.

Если абстрагироваться от требований, которые предъявляются при изучении конкретного курса, можно предоставить обобщенный набор умений, которыми должен овладеть каждый выпускник университета. О данных требованиях было сказано Дирингом в его отчете еще в 1997 году, но и по настоящее время они являются актуальными. В частности, QAA регулярно прослеживает, насколько предметные программы (планы) способствуют развитию данных умений. Итак, согласно Дирингу, за время учебы в университете должны быть выработаны следующие ключевые умения, независимо от того, какую квалификацию получает студент и где планирует работать в будущем:

- навыки общения;
- математические навыки (способность к выполнению счетных операций);
- использование информационных технологий;
- умение обучаться, изучать новое [6,44].

Другими показателями того, что организация университетской жизни основательно изменилась, является большое разнообразие форм обучения: полный учебный день/неполный учебный день, вечернее обучение, с отрывом от производства/без отрыва от производства, дистанционное. Это является продолжением политики привлечения большего количества студентов в высшее образование, особенно из слоев слабо представленных в настоящее время, что повлекло более интенсивное использование технологий в высшем образовании, создало предпосылки для более тесного сотрудничества университетов с потенциальными работодателями студентов и для возможности студентов работать одновременно с получением высшего образования. Однако необходимо отметить, что такие университеты как Оксфорд и Кембридж остаются приверженцами традиционного уклада университетской жизни, когда студенты обязаны регулярно посещать занятия и проживать на территории университета/колледжа.

Что касается деления учебного года на семестры, то во многих университетах отмечалось негативное отношение к этому. Основными причинами были следующие. Во-первых, рост административных издержек и издержек на оценивание: преподавателям теперь приходится три раза в год заниматься проверкой и оценкой студенческих работ (а не два раза, как это было в прошлом); 6-8 недель учебного времени теперь должно выделяться на подготовку и проведение экзаменов. Во-вторых,

существовал некий дисбаланс между организацией учебного процесса у студентов, обучающихся с целью получения степени бакалавра (их учебный год делится на семестры) и магистрантов и аспирантов (продолжающих учиться по старой системе). Преподавателям в зимние месяцы, в частности, в январе-феврале приходится работать с удвоенной нагрузкой. С одной стороны, они принимают экзамены и проверяют работы студентов, с другой стороны, они продолжают читать лекции и проводить занятия с магистрантами и аспирантами в обычном рабочем режиме. Кроме того, считалось, что студентам недостаточно времени для закрепления изученного материала выделяется в осенний и весенний семестры, поскольку из-за праздников длительность таких семестров составляет всего от восьми до десяти недель [3,255].

Таким образом, нельзя сказать, что существует унифицированная система разделения учебного года. В различных университетах приняты свои графики. В университете Уорвика семестры длятся по 10 недель [7], а в Кембридже два семестра продолжают по 9 недель, а последний – 8 недель [8].

Необходимо отметить, что такое расписание действительно только для студентов, обучающихся для получения степени бакалавра. Магистранты и аспиранты могут иметь иное расписание.

Интересным представляется также опыт отдельных университетов Англии в организации летнего семестра. Изначально данный проект был проведен в качестве эксперимента, финансируемом HEFCE, в университете Лутона в 1996 году. Одной из основных причин данного эксперимента стал отчет Флауерса по организации академического года, в котором говорилось, что высшим учебным заведениям необходимо более рационально использовать свои ресурсы в течение всего календарного года и привлекать большее количество студентов (особенно тех, которые не могут обучаться в университете на протяжении учебного года) за счет преподавания в летнее время [9]. Поскольку университет Лутона полностью был переведен на модульную систему, не составило труда организовать обучение на протяжении летнего семестра. Со своей стороны HEFCE финансировал обучение только тех студентов, которые ранее не были студентами. Остальные желающие могли обучаться в летний семестр платно. Университет Лутона, со своей стороны, установил следующие правила: модули, предлагаемые в летний семестр, должны полностью отвечать по качеству нормам, установленным для курсов, преподаваемых в обычное учебное время; преподавательский состав участвует в программе добровольно; учебные часы преподавателей, участвующих в эксперименте, перераспределяются на основании их общих контрактных часов; инфраструктура будет находиться в распоряжении студентов; модули, предлагаемые в летний семестр, являются компонентами программы, ведущих к получению степеней. Количество участников было ограничено 300, однако, к концу 3-го года оказалось, что число студентов возросло в несколько раз. Студентов можно разделить на несколько категорий:

- изучающие один модуль ради собственного интереса и не имеющие намерений продолжать обучение для получения степени;

- студенты, учащиеся на данный момент в другом университете, изучающие в Лутоне один или два модуля с целью переноса полученных академических кредитов в свое высшее учебное заведение;
- обучающиеся с целью улучшения профессиональных квалификаций;
- студенты, обучающиеся на данный момент в Лутоне, использующие летний семестр как возможность изучить модули для получения дополнительных кредитов или для получения кредитов, пропущенных в течение обычного учебного года.

Для того, чтобы сделать летний семестр максимально удобным для студентов, обучение проводилось в разное время дня. Были модули, организованные только для вечернего изучения, на сокращенной основе, для изучения по выходным, а также дистанционной направленности.

Основную озабоченность вызывал тот факт, что проведение летнего семестра помешает многим преподавателям заняться исследованиями и другой деятельностью, связанной с работой в университете и обычно выполняемой в период летнего отпуска. Поскольку академическая нагрузка в течение года не всегда позволяет преподавателям заниматься научной деятельностью, лето представлялось всегда идеальным временем для этого. Однако компромисс был найден. Те преподаватели, которые работают в летний период, имеют право быть освобожденными от занятий в определенный период учебного года. Все согласовывается на каждой кафедре в индивидуальном порядке.

Результаты показали, что успехи большинства студентов, обучающихся в летний период, были в среднем выше, чем у студентов, обучающихся в обычное учебное время. Это объяснялось не только повышенной мотивацией, но также легким доступом к необходимым ресурсам, меньшими размерами студенческих групп. Также многие студенты, обучаясь в летний период, смогли лучше распределить время для работы (многие студенты работают неполный рабочий день на протяжении года, чтобы профинансировать свое обучение в университете). Несомненно, данная временная форма организации обучения имеет и некоторые недостатки: неудобства технического плана для самого университета, так как летнее время обычно используется для проведения ремонтно-профилактических работ; увеличенный рабочий день для обслуживающего персонала и связанные с этим финансовые затраты; невозможность организации обучения по многим модулям из-за отсутствия преподавательского персонала; совпадение времени обучения с периодами летних отпусков. Однако опыт университета Лутона оказался позитивным и был продолжен в других университетах уже без финансовой поддержки HEFCE. В связи с этим, мы полагаем, что подобный опыт обучения в летнее время вполне возможно и в украинских университетах при условии, что они полностью перевели свое обучение на модульную систему, что есть преподаватели, готовые работать в летнее время на добровольной основе, а также что это экономически и технически оправданно для конкретного университета [10].

В общем, летний семестр является показателем того, что наметился существенный сдвиг в сторону переориентации высшего образования на нужды потребителя, тем самым, отвечая требованиям рынка, предоставляя студенту – главному

потребителю большую свободу выбора и делая учебные курсы более пригодными на рынке образовательных услуг.

Итак, можно двояко оценить изменения в организации учебного процесса в английских университетах. Так, согласно результатам одних исследований, внедрение модульной системы оказало не столь существенное влияние на эффективность и результаты деятельности студентов и преподавателей, а внедрение семестров даже значительно увеличило расходы, которые не всегда были оправданы. Кроме этого, модульные курсы межпредметной направленности могут создать очевидные проблемы студентам и преподавателям из-за разбросанности факультетов/корпусов по территории университета. Существует и проблема выборов курсов на следующий семестр для студентов, получивших негативные оценки по одному из модульных курсов (обычно проблема возникает при переходе из осеннего в весенний семестр, поскольку пересдать экзамен можно было только в августе, то есть уже после окончания учебного года). Стоит также упомянуть проблемы с финансированием: поскольку период внедрения модульной системы совпал с постепенным сокращением государственного финансирования, даже элитные университеты сокращали количество академических часов при изучении курса.

Однако несомненным плюсом внедрения модульной системы и деления учебного года на семестры является возросшая способность английских университетов предоставлять возможность к обучению в течение всей жизни. На данном этапе для этого не существует ни возрастных ограничений, ни географических (студент может продолжить обучение тому же курсу в другом университете при наличии свободного места, а также обучаться дистанционно), ни временных (студент может вернуться к обучению по прошествии определенного времени). Помимо этого, образовательный рынок стал более ориентирован не только на потребности студентов, но и на потребности работодателей. Также благодаря данным нововведениям высшие учебные заведения Англии смогут беспрепятственно интегрироваться в общеевропейскую систему высшего образования.

Литература:

1. Managing flexible curricula in higher education: the architecture of modularity / Higher Education Quality Council. — London: Quality assurance agency for higher education, 1997. — 52p.
2. Armstrong M. Modularity and Credit Frameworks: Results of the 1997 NUCCAT Survey and 1998 conference report. — Lincolnshire: University of Lincolnshire and Humberside, 1998. — 120p.
3. Morris H. The origins, forms and effects of modularization and semesterisation in ten UK-based business schools// Higher Education Quarterly. — 2000. — Vol. 54. — №3. — P. 239-258.
4. Milliken J., Colohan J. Managing change in higher education: assessing staff perceptions of the impact of semesterization// Higher Education in Europe. — 2000. — Vol. XXV. — №4. — P.539-549.

5. Williams G., Fry H. Longer Term Prospects for British Higher Education: a report to the Committee of Vice Chancellors and Principals. – London: University of London Institute of Education, 1994.
6. Bridges D. Back to the Future: the higher education curriculum in the 21st century// Cambridge Journal of Education. – 2000. – Vol. 30. – № 1. – P.37-55.
7. <http://www2.warwick.ac.uk/study/termdates/>.
8. <http://www.cam.ac.uk/cambuniv/termdates.html>.
9. Flowers L. Review of the academic year: a report of the Committee of Enquiry into the Organisation of the Academic Year. – London, 1993.
10. Harris R., Fallows S. Enlarging Educational opportunity: summer-semester provision in UK higher education// Quality in Higher Education. – 2002. – Vol. 8. – № 3. – P.225-237.

ДУДА Т. І.,
кандидат хімічних наук, доцент,
керівник міжнародного офісу
хіміко-технологічного факультету,
Національний технічний університет України
"Київський політехнічний інститут", м. Київ
ЯКОВЕНКО-ГЛУШЕНКОВА Є. В.,
старший викладач кафедри іноземних мов
Київський університет туризму, економіки
та права, м. Київ

**DOUBLE DIPLOMA PROGRAM AS A PERSPECTIVE WAY OF INTE-
GRATION OF UKRAINE INTO
THE EUROPEAN EDUCATIONAL ZONE
(BY THE EXAMPLE OF THE UKRAINIAN-FRENCH EDUCATIONAL
PRACTICE "THE FIFTH FREEDOM")**

The article defines the reasons of importance to develop cooperation between Universities from Western and Eastern Europe as the base of free movement of knowledge in the European zone. It also points out reasons and objectives, main mechanisms and determines significance of the Ukrainian-French educational practice "The Fifth Freedom" as one of progressive ways of integration of Ukraine into the European educational zone.

У статті визначено роль розвитку співробітництва між університетами Західної та Східної Європи у забезпеченні вільного руху знань у Європейському просторі. Розкрито також причини та мета, механізм та значення українсько-французької освітньої програми подвійного диплому "П'ята свобода" як одного з перспективних шляхів інтеграції України у Європейський освітній простір.

В статье раскрыта роль развития сотрудничества между университетами Западной и Восточной Европы в обеспечении свободного движения знаний в Европейском пространстве. Описаны также причины, цель, механизм и значение украинско-французской образовательной программы двойного диплома магистра "Пятая свобода" как одного из перспективных путей интеграции Украины в Европейское образовательное пространство.

Problem setting. The United States, Canada, South Korea and many other counties around the world have launched ambitious competitiveness agendas to increase innovation, develop technology, and make it easier for businesses to invest in new researches and development to spur economic growth. In order to stay on top of the economic productivity, Europe has to go on innovating and evolving more actively. That's why nowadays industry requires intelligent employees with a new way of thinking, progressive knowledge and skills. So in the twenty first century most careers will require students engaged in some type of post-bachelor education.

Purpose. The purpose of this article is to give an overview of the Ukrainian-French educational practice “The Fifth Freedom”, describe its reasons and objectives, main mechanisms and determine its significance in the system of integration of Ukraine into the European educational zone.

Analysis of the latest studies and publications. Different aspects of the problem of integration of our country into the European educational zone have been actively studied and discussed at different levels, by scholars, researches and governmental officials.

Today the bases of further developing of national educational system are Constitution of Ukraine (1996), Educational Law (1991), Conception of State Program of Developing of Education for 2006-2010, the number of intergovernmental agreement about cooperation in the sphere of culture, science and education between Ukraine and more than 40 countries around the world, Agreement about Partnership and Cooperation between Ukraine and the European Union (1994) and many other documents.

It is important to say that according to the main idea of the meeting of heads of countries in the European Council in April 2008 the officials stressed that the key factor of further development of economics is the use of creative and innovative potential of European citizens. They were sure the freedom of knowledge is the main background of the modern society development. In the European Union knowledge is the fifth freedom that must be guaranteed everybody (like freedom of capitals, freedom of goods, freedom of services and freedom of persons are done).

Basic information and findings. It is known that the number of young people is decreasing in Western Europe. There are too many students who finished school without even dreaming of getting university diploma. That's why there are few students who do graduate from the university and obtain bachelor degree but they don't want to continue their education. Several decades ago students who did obtain bachelor degree found good jobs and have been earning enough to support their family living. But we are not sure that to get bachelor degree is enough for economical developing of society. European society needs not only engineers but intelligent researchers ready to solve national and international industrial problems by the means of innovative methods. One of the ways out to “find” these researchers with innovative way of thinking is to “grow them up” with the help of Master's and Ph.D's national and international programs.

It's very important to remember that at the same time in post soviet countries, particularly in Ukraine, there are too many students motivated to get higher education especially obtain Master's and Ph.D's degrees. And more over they enter these programs only if they correspond to the competitive conditions such as excellent marks, active part in researches (the results must be presented and discussed at workshops and conferences) and social life of the university.

So we can see there is no harmony between two edges of Europe. In the West there are few students motivated to be engaged in scientific research and get top positions in world leading companies. And on the contrary in the East there is a great number of students motivated to be engaged in scientific research and get top positions in world lead-

ing companies. According to the law of the social stability any disharmony leads to conflicts. There is the only way out – to find the way to avoid this disharmony. And we have found the best way to avoid this disharmony: fulfill the West with fresh blood of young and intelligent people from the East. And moreover it is a good opportunity to disseminate the democratic principles of the society development around Europe.

One of the means of realization of these aims is double diploma program of Master and Ph.D's degrees which started between National Technical University of Ukraine Kiev Polytechnic Institute and The University of Le Mans from France on the base of Chemical Technology Faculty of the National Technical University of Ukraine and Faculty of Science and Technic of the University of Le Mans.

According to the agreement signed in May 2007 there are such opportunities for participants of this program:

- to receive simultaneously 2 diplomas in 2 European universities;
- to speak fluently 2 foreign languages (at the least);
- to disseminate the democratic principles of developing the society in Europe;
- to have possibility to get job in any European country;
- to be involved in scientific process of European universities;
- to undergo a training in enterprise in a foreign country;
- to know the modern methods to solve the industrial problems of national industry;
- to establish interpersonal contacts with other students as the base of future scientific and business contacts.

And there are following opportunities for scientists and professors:

- to exchange the progressive knowledge;
- to compare and improve the context of curriculums;
- to establish the universal standards to appreciate the quality of students' knowledge.

And there are such opportunities for employers:

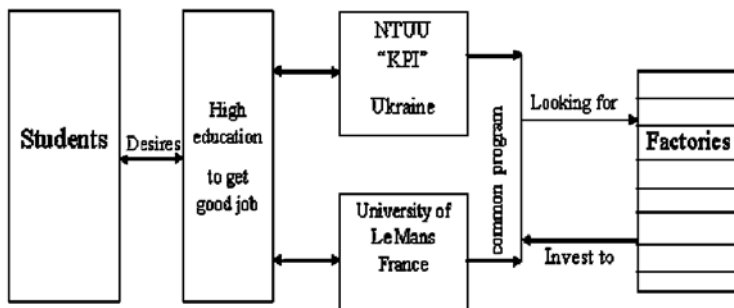
- to chose an employee;
- to participate in the educational process by presenting the list of demands to employee's knowledge and skills (Pic.1).

Regarding to opportunities mentioned below the mechanism of knowledge transfer is the following: Student, University and employer are participants of educational process. Student has the desire to get higher education to get the top position in leading European enterprise. So he enters simultaneously two European Universities by the means of double diploma program. Both Universities look for leading European enterprise interested to engage an intelligent progressive employee who corresponds to the list of its demands. That's why this enterprise invests in training of his future employee.

So the main mission of practice is TO DISCOVER THE FIFTH FREEDOM OF PERSON – THE FREEDOM TO OBTAIN AND TRANSFER KNOWLEDGE.

Academia – Industry collaboration

European Economic Area

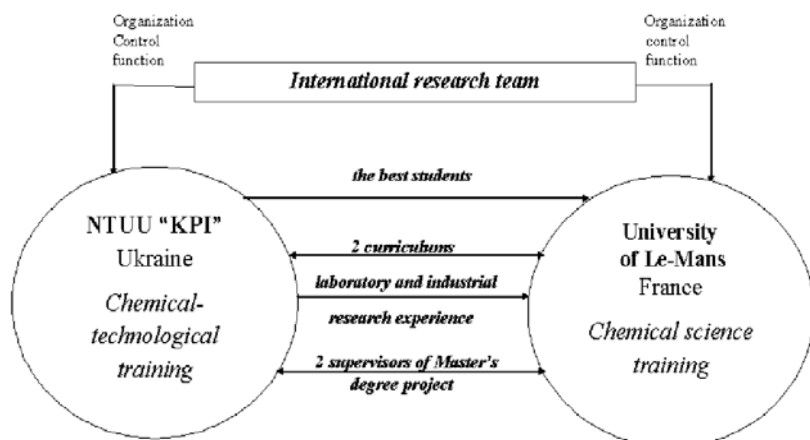


Pic. 1. Opportunities for participants of educational practice.

The scheme of this practice is the following: an ukrainian student enters the Master's degree program of the University in Ukraine. He informs the International Research Team his desire to participate in the double diploma program and presents his dossier. If the International Research Team makes up positive conclusion this student may participate in this program. Training is held simultaneously in both Universities: in international educational group in France and as a correspondent student in Ukraine by the means of e-learning. But the student takes exams in both Universities in the end of each semester. More over his physical presence at an exam is imperative in Ukraine and in France. The student carries out only one Master diploma project for both Universities but with the help of two supervisors from both Universities. In the end of Master degree's program the student presents his project to the International Research Team that makes up the conclusion to award the master degree of both Universities (Pic. 2).

Characteristic features of the double diploma program "The Fifth Freedom" are: the participants are the best Ukrainian students only with excellent marks. They have deep knowledge at the humanities, natural-scientific and professionally specialized courses. Students are trained at two different faculties: the Faculty of Technology in Ukraine and the Faculty of Science and Technic in France. They simultaneously fulfill two curriculums in two different languages in two different countries. Master's degree project consists of two parts: theoretical and experimental. The experiment is held in the laboratories of French University or factory. So students are taught to recognize and solve industrial problems of national economics of both countries (the number of Ukrainian factories that use french technological lines is increasing).

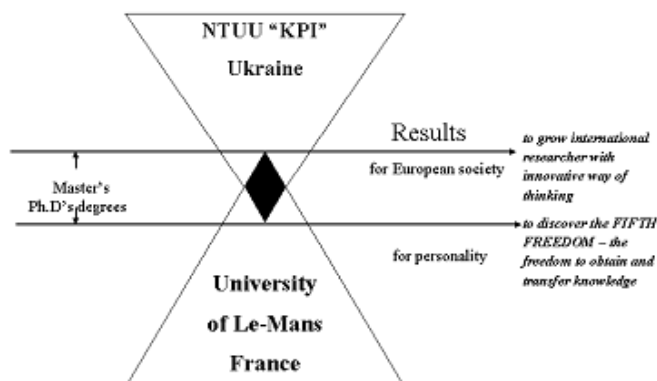
Mechanism



Pic.2. Mechanism of the educational practice

The point of deep infusion of two educational and research programs is on the top of modern knowledge shaped in Master's and Ph.D's degrees programs (Pic. 3). At international workshops and conferences participants of this program present their results of research as the results of this deep infusion of two educational and research programs.

Mutual Penetration



Pic. 3. Specification of the educational practice

Now we have made only first steps of integration of Ukraine into the European educational zone by the means of double diploma program: Meeting of the administrative persons of Chemical-Technology Faculty of National Technical University of Ukraine and Faculty of Science and Technic of University of Le Mans (France), inspection of educational process of both Universities, creating and translating of agreements between 2 Universities and 2 Faculties, discussing and signing the Agreements by Rectors and Deans, comparing and harmonisation of the curriculum and specialisations, recruiting the best ukrainian students, recruiting the teachers of foreign languages, making up the curriculum of language courses, preparing all necessary documents to let students go abroad and simultaneously get education in two universities, transferring students to France, accommodating them there, inspecting educational process according to the double diploma program, developing the program in the sphere of teaching by increasing the mobility of teachers and researchers, looking for national and foreign employers.

The target group of the educational practice involves 43 participants from Ukraine and France (14 students, 22 researchers (professors), two Deans of two Universities, two Vice-Deans of two Universities, two teachers of foreign language, one technical worker). The Head of the double diploma program "The Fifth Freedom" is Duda Tetiana, Head of International Office CTF of NTUU "KPI", Vice-Dean of Chemical Technology Faculty, professor on General Chemistry.

We are expecting participants from Technical University of Kharkov (Ukraine), Chemical Technology University of Dnipropetrovsk (Ukraine), Technical University of Zaporizhja (Ukraine), ParisTech (France), Technical University of Montpellier (France).

Conclusion. The educational practice "The Fifth Freedom": makes it possible to increase the quality of European education to the level of American one, make education in European HEI more attractive and establish the competitive conditions for European industrial companies to receive the science-oriented and well professionally qualified employees.

Regarding to the mission, objectives, activities, mechanism, opportunities and characteristic features of this practice we consider it as the progressive way of integration of Ukraine into the European educational zone.

References:

1. Закон України про освіту (Верховна Рада України). – Офіц. Вид. – К.: Парламентське вид-во, 1999. – 32 с. – (Закон України)
2. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004) <http://www.mon.gov.ua/education/everage/topic/rorv/knc.doc>
3. Концептуальні засади розвитку вищої технічної освіти України в контексті Болонського процесу. Зб. матеріалів "Кроки до Болонського процесу", К.: Політехніка, 2004. – с. 47-53.
4. Мобільність в Європі: Міжнародні програми, конкурси, гранти, поїздки / Рекомендації для магістрантів, аспірантів, молодих вчених та викладачів. К.: Політехніка, 2007. – с. 48-53.
5. Новини Євросоюзу: Євробюлетень представництва Європейської Комісії в Україні та Білорусі. 2008 – №4 – с.14-16.

ЄФИМЕНКО Ю. О.,

аспірант, асистент кафедри обробки
та захисту інформації, Бердянський
державний педагогічний університет,
м. Бердянськ

БОГДАНОВ І. Т.,

кандидат педагогічних наук, доцент
докторант НПУ ім. М.П. Драгоманова
м. Київ

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС ТА УКРАЇНА

У статті розглянуті основні переваги вступу України до Болонського процесу для системи вищої освіти.

В статье рассмотрены основные преимущества вступления Украины в Болонский процесс для системы высшего образования.

In article are considered the main advantages of entering the Ukraine in Bologna Process for system of higher education.

Освіта і наука є стратегічним резервом розбудови держави, суспільства, багатимимірним полем нашого входження в європейську спільноту. Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, щораз наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу. Така робота ставить перед національною освітньою галуззю стратегічне завдання проведення глибоко продуманої реформи вищої освіти із збереженням та розвитком позитивних надбань національної освітньої системи.

Спроби надати загальноєвропейського характеру вищій школі фактично розпочалися в 1957 році з підписання Римської угоди. Згодом ці ідеї розвинулися в рішеннях конференції міністрів освіти 1971 та 1976 років, у Великій Хартії Університетів (Magna Charta Universitatum) 1986 року та у Маастріхтському договорі 1992 року. Наступні роки характеризувалися запровадженням різноманітних програм під егідою ЄС, Ради Європи, що сприяли напрацюванню спільних підходів до вирішення транснаціональних проблем освіти.

У 1997 році під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО було розроблено і прийнято Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій, які існують у системі вищої освіти Європи. Цю конвенцію підписали 43 країни (Україна в тому числі), більшість з яких згодом сформулювали і принципи Болонської декларації. Лісабонська угода декларує наявність та вагомість різноманітних освітніх систем і має на меті створення умов, за яких більша кількість людей, скориставшись усіма перевагами і здобутками націо-

нальних систем освіти і науки, зможе бути мобільними на європейському ринку праці та послуг.

У рамках Болонського процесу було сформульовано шість ключових позицій:

1. Уведення двоциклового навчання. Фактично пропонується ввести два цикли навчання: 1-й – до одержання першого академічного ступеня і 2-й – після його одержання. При цьому тривалість навчання на 1-му циклі має бути не менше 3-х і не більше 4-х років. Навчання впродовж другого циклу може передбачати отримання ступеня магістра (через 1-2 роки навчання після одержання 1-го ступеня) і/або докторського ступеня (за умови загальної тривалості навчання 7-8 років).
2. Запровадження кредитної системи. Пропонується запровадити у всіх національних галузях освіти систему обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах. За основу пропонується прийняти ECTS (Європейська система обліку кредитів (залікових одиниць трудомісткості), зробивши її накопичувальною системою, здатною працювати в рамках концепції “навчання впродовж усього життя”.
3. Контроль якості освіти. Передбачається організація акредитаційних агентств, незалежних від національних урядів і міжнародних організацій. Оцінка буде ґрунтуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях і навичках, що отримали випускники. Одночасно будуть встановлені стандарти транснаціональної освіти.
4. Розширення мобільності. На основі виконання попередніх пунктів передбачається істотний розвиток мобільності студентів. Окрім того, ставиться питання про розширення мобільності викладацького й іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом. Передбачається зміна національних законодавчих актів у сфері працевлаштування іноземців.
5. Забезпечення працевлаштування випускників. Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів (ВНЗ) на кінцевий результат: знання й уміння випускників повинні бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи. Усі академічні ступені й інші кваліфікації мають бути конкурентноспроможними на європейському ринку праці та послуг, а професійне визнання кваліфікацій має бути спрощене. Для забезпечення визнання кваліфікацій планується повсюдне використання додатка до диплома, який рекомендований ЮНЕСКО.
6. Забезпечення привабливості європейської системи освіти. Одним із головних завдань, що має бути вирішене в рамках Болонського процесу, є залучення в Європу більшої кількості студентів з інших регіонів світу. Вважається, що введення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної системи накопичення, легко доступних кваліфікацій тощо, сприятиме підвищенню інтересу європейських та інших громадян до вищої освіти [2].

Наказом МОН України № 49 від 23.01.04 р. було затверджено Програму дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки. Головною метою Програми дій є впровадження заходів щодо входження національної системи освіти і науки в європейський простір з реалізацією таких вимог, критеріїв і стандартів:

- постійне навчання впродовж усього життя;
- мотивоване залучення студентів до навчання;
- сприяння привабливості та конкурентоспроможності Європейського простору вищої освіти і науки для інших регіонів світу.

Провідні вищі навчальні заклади Європи звертаються до урядів країн-учасниць угоди із проханням полегшувати і заохочувати зміни в освітній галузі, забезпечувати можливості для координації і зближення освітніх систем із врахуванням національних особливостей. Вони підтверджують свою здатність і готовність ініціювати і підтримувати прогрес спільними зусиллями:

- здійснити переоцінку вищої освіти і наукових досліджень для всієї Європи;
- реорганізувати вищу освіту загалом і поновити програми зокрема;
- розвивати вищу освіту на основі наукових досліджень;
- виробити взаємоприйнятні механізми для оцінки, гарантії і підтвердження якості;
- послуговуватися загальними термінами європейського виміру і забезпечувати сумісність різних ВНЗ, програм, ступенів;
- сприяти мобільності студентів, персоналу й можливості працевлаштування випускників у Європі;
- підтримувати зусилля з модернізації університетів у країнах, де існують значні проблеми щодо входження в зону європейської вищої освіти;
- дотримуватись позиції, що вища освіта має бути відповідальною перед суспільством.

Як зазначено у Матеріалах підсумкової колегії МОН України (за 2007 рік) [12, с.2], метою модернізації структури вищої освіти України є здійснення процесу гармонізації освітнього процесу через створення архітектури вищої освіти, яка узгоджується з європейським і світовим освітнім простором та сприяє її інтеграції через реалізацію таких основних цілей:

- сприяння розвитку українських та світових культурних цінностей, орієнтація на ідеали демократії і гуманізму, які необхідні для існування та розвитку громадянського суспільства;
- реалізація особистісного потенціалу, розвиток творчих (креативних) умінь та навичок, підготовка компетентних осіб, спроможних задовольняти сучасні потреби й досягнення конкурентоспроможності випускників на національному та міжнародному ринках праці;
- забезпечення сумісності з європейським ринком освіти і праці через розмаїтість підходів і профілів дисциплін, гнучкість програм, розвиток міждисциплінарних навичок та вмій, здатність мобілізувати знання, розв'язувати проблеми, працювати в команді і розвиватися соціально;
- підготовка і перепідготовка нових наукових кадрів з метою забезпечення сталого розвитку країни і самої системи вищої освіти;
- створення, підтримка і розвиток сприятливих умов для здійснення наукових досліджень;
- підвищення мобільності студентів та викладацького складу вищих навчальних закладів;

- забезпечення привабливості вітчизняної освіти на інституціональному, національному та європейському рівнях.

Згідно із статтею 67 Проекту Закону “Про внесення змін до Закону України “Про вищу освіту” одним із пріоритетних напрямів міжнародного співробітництва вищих навчальних закладів є участь у програмах двостороннього та багатостороннього міждержавного і міжуніверситетського обміну студентами, докторантами, педагогічними, науковими та науково-педагогічними працівниками; проведення спільних наукових досліджень та сприяння академічній мобільності студентів, які навчаються за спільними з іноземними вищими навчальними закладами програмами.

На всіх етапах Болонського процесу було проголошено, що цей процес добровільний; полісуб’єктний; такий, що ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури; такий, що не нівелює національні особливості освітніх систем різних країн Європи; багатоваріантний; гнучкий; відкритий; поступовий [4]. Слід констатувати, що в сучасній Європі немає спільного для всіх країн-учасниць підходу, а сам процес є відкритим, поступовим і таким, що базується на європейських цінностях і не нівелює своєрідність національних систем.

Одним із засобів досягнення мобільності студентів в освітньому просторі є система залікових кредитів ECTS. ECTS – це система, яка створена для забезпечення єдиної міждержавної процедури оцінювання навчання, системи виміру і порівняння результатів навчання, їхнього академічного визнання і передачі від одного закладу освіти іншому. ECTS – кредити відображають навантаження студента за відповідним курсом. Один семестр денного навчання відповідає 30, один рік – 60 кредитам ECTS, що присуджуються по завершенні періоду навчання і складання іспитів. Розподіл ECTS кредитів ґрунтується на офіційній тривалості циклу програми навчання. Загальне навантаження, необхідне для здобуття ступеня бакалавра, яке вимагає 4 роки навчання, дорівнює 240 кредитам. Кредит це також спосіб переведення в кількісну форму результатів навчання. Під результатами навчання розуміють комплекс умінь (що повинен знати, розуміти і бути здатним зробити студент після завершення навчання), незалежно від тривалості навчання. ECTS кредити можуть бути отримані тільки після завершення необхідної роботи і відповідного оцінювання досягнутих результатів навчання [9].

Сьогодні, на жаль, наш диплом не визнається у Європі, наші фахівці без додаткового перенавчання не можуть влаштуватися на роботу за фахом. І хоча вони за багатьма показниками, за розвитком, ерудованістю, спеціальною підготовленістю перевершують зарубіжних фахівців, дискредитація українського диплома триває. Найбільше, що не влаштовує закордонних працевлаштувачів у підготовці наших фахівців – низька дієвість знань, тобто здатність використовувати набуті знання, уміння та навички на практиці. За експертними оцінками, цим параметром ми поступаємося найбільше. За європейським стандартом дипломований фахівець відразу займає робоче місце і виконує свої посадові обов’язки. Диплом гарантує високий рівень підготовки. Зарахувавши на роботу фахівця, фірма впевнена, що він підготовлений на належному рівні. Гарантія цього – високе реноме університету. Якщо фахівець не

буде підготовлений належним чином і фірма матиме до нього претензії, імідж університету може бути втрачений назавжди, його рейтинг істотно постраждає.

Болонський процес спрямований на формування єдиного відкритого європейського простору у сфері освіти, впровадження кредитних технологій на базі європейської системи трансферу кредитів, стимулювання мобільності і створення умов для вільного пересування студентів, викладачів, науковців в межах європейського регіону, спрощення процедури визначення кваліфікацій, що сприятиме працевлаштуванню випускників і студентів на європейському ринку праці. У зв'язку з проголошенням Україною про свій намір приєднатися до Європейського Союзу система вищої освіти потребує докорінного реформування.

Мобільність студентів є важливим аспектом впровадження в Україні Болонського процесу. Спостерігається тенденція до підвищення рівня внутрішньої мобільності студентів і викладачів. Спрощено переведення студентів з одного ВНЗ до іншого за рахунок трансферу та накопичення кредитів ECTS. Бакалавр будь-якого університету може продовжувати навчання на другому циклі іншого університету. Підвищенню внутрішньої мобільності кадрів сприяє обмін викладачами між різними вищими навчальними закладами; можливість суміщення посад викладачами різних вищих навчальних закладів; відміна права ректорів на заборону суміщення посад.

Однак, слід констатувати, що міжнародної академічної мобільності Україна ще не відчула. Наприклад, у 2005/2006 навчальному році в Україні здобувало вищу освіту 35 тис. іноземців і близько 20 тис. українців проходило навчання та стажування за кордоном. Проте майже всі поїздки за кордон українське студентство здійснює коштом батьків, спонсорів, закордонних благодійних фондів тощо. Закордонне навчання і стажування за рахунок ВНЗ або держави становить менше 10 % від зазначеної кількості "мобільних" українських студентів. Більшість таких візитів є наслідком двосторонніх договорів обміну студентами між університетами України та Європи.

Чинним українським законодавством не передбачено грантів та позик студентам для навчальних поїздок за кордон. Проект Указу Президента про надання стипендій Президента України талановитим студентам і молодим науковцям для навчання та стажування в провідних зарубіжних університетах і дослідних центрах, яким передбачається виділення п'ятдесяти студентських стипендій щорічно, не вирішує проблеми в масштабах держави.

Ситуація з міжнародною академічною мобільністю кадрів ще гірша: стажування викладачів українських вищих навчальних закладів у провідних європейських університетах ніяк не координується і не фінансується українськими ВНЗ або державою; створення спільних програм підготовки фахівців із провідними європейськими університетами не набуло поширення; укладення міжуніверситетських двосторонніх договорів про обмін кадрами відбувається епізодично; виконання спільних наукових програм із провідними університетами Європи має одиничний характер [1].

Таким чином, як зазначено у матеріалах до підсумкової колегії МОН України (21 березня 2008 р.) [12, с.2]: "...приєднання до Болонського процесу – це не просто

механічне переведення трудомісткості навчальних дисциплін у кредити ECTS, це не просто наявність каталогів курсів і Додатків до дипломів, які мали б полегшувати порівнюваність освітніх систем. Це, насамперед, переосмислення структури навчального процесу, забезпечення його гнучкості, створення всіх умов для повноцінної самостійної роботи студентів Вдосконалення навчального процесу, збагачення його інноваційністю, гнучкістю та міждисциплінарністю”.

Багатовікові європейські традиції вищої освіти передбачають дуже широку автономію вищих навчальних закладів, що зумовлює можливість демократизації та лібералізації навчального процесу. У деяких країнах-учасниках Болонського процесу, зокрема в Польщі була сформована Конференція ректорів та Вища рада шкільництва (яка складається із представників університетів). Зазначені дорадчі органи мають право вето на будь-які нормативні документи та рішення, що безпосередньо стосуються змісту та організації навчального процесу. Завдяки цьому реалізується принцип “Вища школа для студента”, на відміну від існуючого зараз принципу “Студент для вищої школи”.

Ідея створення єдиного відкритого європейського простору у сфері освіти викликає захоплення. Але слід зазначити, що не всі фахівці розділяють оптимізм прихильників Болонського процесу. “Ми критикуємо “болонський процес”, оскільки він хоча й висуває гарні пропозиції, але на практиці вони не досить ефективні. Проголошується, що студенти мають навчатися в різних країнах, і Європа має допомагати їх пересуванню. Однак це стане можливим (і вже реалізується за цієї схемою) за допомогою системи “кредитів” або “очок”. Наприклад, ти займаєшся правом півроку в Парижі, набираєш певну кількість очок, потім продовжуєш у Відні, і там займаєшся історією мистецтва або чим завгодно. Врешті-решт набираєш достатньо очок, щоб отримати якийсь диплом” [3].

Крім того, уніфікація освіти, запропонована Болонською декларацією може негативно відбитися на найкращих традиціях національної освіти та науки. Усвідомлюючи це, деякі елітарні вузи (Кембрідж, Оксфорд, Паризький інститут політичних наук, Московський державний університет імені М. Ломоносова та ін.) відмовилися брати участь у цьому процесі. У них викликають занепокоєння перспективи уніфікації вищої освіти. Вони вважають, що авторитетні університети, відомі своїми традиціями та високим рівнем викладання, мають зберегти своє власне обличчя, а пристосовуватися до єдиної системи – справа слабких. Таким чином, цілком імовірним виглядає розкол європейської освітньої системи на “елітну” та “болонську” [8]. Заслужовує на увагу застереження академіка П.Таланчука, яке він висловив на підсумковій колегії МОН України (за підсумками 2007 року): “...Болонський процес сьогодні є одним із сегментів глобалізаційних процесів. Завдяки міграції кваліфікованої робочої сили Україна уже сьогодні відчуває кадровий голод... А тепер давайте ще зробимо і в системі вищої освіти так, щоб український штепсель підійшов до євро розетки і талановиті молоді українці тожох хлинули на європейський ринок праці. А хто ж тоді залишиться на Україні?” [10, с.9]. У цьому контексті доречні слова великого Кобзаря “...чужому навчайтесь та свого не цурайтесь”. На згаданий нами колегії міністерства освіти і науки, у виступі ака-

деміка В.Андрущенко на підтвердження цієї тези пролунали такі слова: "...якось відомий педагог Шалва Амонашвілі висловив таку думку: серед дев'яти найбільш знаменитих педагогів світу знаходяться чотири українці: Пирогов, Ушинський, Макаренко і Сухомлинський. Їх вивчають у всьому світі й до нас ставляться, насамперед, поважаючи традиції вітчизняної освіти, які ми нерідко забуваємо" [11, с. 9].

Наприкінці статті, скажемо декілька міркувань стосовно фізико-математичної освіти у ВНЗ педагогічного профілю. Серед здобутків національної освітньої галузі чинне місце посідають і вітчизняні наукові школи з природничо-математичних дисциплін (математики, фізики, технічних наук тощо). На жаль, результати минулорічного зовнішнього тестування показали, що країна у цьому напрямку втрачає позиції, рівень фізико-математичної підготовки випускників загальноосвітніх шкіл за підсумками тестування виявився вкрай низьким. Такий стан речей є у тому числі наслідком погіршення фундаментальної підготовки майбутніх учителів. Реагуючи на зазначену проблему, МОН України 30 жовтня 2008 року провів Всеукраїнську нараду з питань розвитку фізико-математичної освіти "Сучасна фізико-математична освіта і наука: тенденції та перспективи", на якій зокрема міністр І.Вакарчук проголосив таку тезу: "Якість життя людини безпосередньо залежить від рівня використання наукових здобутків. Такі фундаментальні науки, як математика і фізика, продемонстрували свою приголомшуючу роль у радикальній зміні життя людства, коли на успіх фізичної науки приймалися і політичні рішення лідерами держав... Погіршення якості викладання фізики та математики може мати згубні наслідки для інноваційного розвитку країни, бо саме фізико-математична освіта визначає не лише якість життя людей, а й, насамперед, рівень національної безпеки країни". На нараді були сформульовані основні вади теперішньої фізико-математичної освіти:

- вчителі традиційно орієнтуються на запам'ятовування учнями певних абстрактних алгоритмів дій, а не на організацію пошукової діяльності учнів і студентів;
- результати навчання зорієнтовані не на здійснення пошукової діяльності учнів, формування предметних та життєвих компетенцій;
- невиконання в повному обсязі лабораторних і практичних робіт;
- недостатнє забезпечення навчальних закладів відповідним обладнанням.

Вирішення означених проблем вимагає системного комплексного підходу. Для покращення стану фізико-математичної підготовки за результатами Всеукраїнської наради МОН України та ВНЗ запропоновано вжити низку заходів:

- докорінно оновити зміст вищої педагогічної освіти та внести принципові структурні зміни у підготовку вчителя;
- вжити заходів щодо створення нових та підвищення ролі діючих наукових шкіл;
- забезпечити реалізацію інноваційних підходів у педагогічній освіті та зв'язок наукових досліджень з потребами регіону;
- забезпечити доступ освітянам та науковцям до світових інформаційних ресурсів, надання можливості вільно використовувати в навчальному та дослідному процесах надбання світової науки;

- постійно проводити цілеспрямовану роботу щодо виявлення, розвитку та реалізації творчих здібностей студентів у галузі фізики та математики, посилення їх зацікавленості науковою діяльністю, підготовки масових заходів та проведення інформаційно-просвітницької роботи;
- розробити програму видання підручників та розвитку матеріально-технічної бази;
- передбачити виділення коштів на пріоритетні напрями природничих наукових досліджень, видання підручників та монографій як вітчизняних авторів так і зарубіжних;
- створити національний інформаційний освітній портал, розширити перелік науково-популярних програм та журналів;
- забезпечити розроблення та впровадження відповідного програмного забезпечення державною мовою.

У контексті приєднання до Болонського процесу актуалізується проблема формування якісно нового інноваційного освітнього середовища, базовим принципом якого має бути: “самостійність і творча активність того, хто навчається і хто навчає, який навчається і удосконалює свій фаховий рівень протягом усього життя” [5, с. 242].

Підсумовуючи вищезазначене, можна сказати, що Болонський процес не слід ідеалізувати. Як приєднання до цього процесу, так і неприєднання мають свої переваги та ризики. Але для країн, які прагнуть до європейської інтеграції, економічного та суспільного розвитку Болонський процес є безальтернативним. Це шлях до загальноєвропейського освітньо-наукового простору, невід’ємно пов’язаний з європейським вибором нашої держави, шлях до конкурентоспроможності та мобільності вітчизняних випускників на європейських та світових ринках праці. Ми сподіваємося, що українські студенти та викладачі найближчим часом зможуть відчутти на собі всі переваги Болонського процесу.

Література:

1. Болонський процес в Україні: стан та проблеми реалізації <http://www.niss.gov.ua/Monitor/May08/09.htm>
2. БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС: ЗБЛИЖЕННЯ, А НЕ УНІФІКАЦІЯ http://www.vafk.com/ukr/sudak.htm#_Toc70758985
3. Болонський процес і його перспективи для українських студентів <http://www.justini-an.com.ua/article.php?id=1320>
4. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі <http://www.kpi.ua/education/charta>
5. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – К.: Освіта, 2004. -384с.
6. Легенди та міфи Болонського процесу <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/26.html>
7. Положення про кредитно-модульну організацію навчального процесу в НТУУ “КПІ” / Уклад. В. П. Головенкін – К.: ІВЦ “Видавництво “Політехніка””, 2006. – 55 с.
8. <http://www.dt.ua/3000/3300/43204/>

9. <http://users.kpi.kharkov.ua/cutting/inform/intro.htm>
10. Таланчук П. Наша галузь перетворюється на індустрію // Освіта №13-14 (19-26 березня 2008р.) – С.16.
11. Андрущенко В. В формат інформаційної педагогіки// Освіта №13-14 (19-26 березня 2008р.) – С. 16.
12. Вища освіта України – Європейський вимір: стан, проблеми, перспективи // Освіта України (спецвипуск) № 21-22, 19 березня 2008 р. – С. 24.

ЗАСЕКІНА Л. В.,

доктор психологічних наук, професор,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки, м. Луцьк

УКРАЇНЬСЬКА ВИЩА ОСВІТА У ВИМІРІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ: ДОСВІД КЕМБРИДЖСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті викладено результати ґрунтовного аналізу системи вищої освіти у Кембриджському університеті. Встановлено особливості вищої освіти українського та британського зразка відповідно до таких аспектів: організація навчального процесу, децентралізація державного управління освітою, коледжева мережа студентського містечка, наукова і прикладна конкурентоспроможність викладацького і студентського складу університету.

Ключові слова: вища освіта, європейські стандарти, кредитно-модульна система, трайпос-система вищої освіти.

В статье отображены результаты тщательного анализа системы высшего образования в Кембриджском университете. Установлено особенности высшего образования украинского и британского образца в соответствии с такими аспектами: организация учебного процесса, децентрализация государственного управления образованием, колледжевая форма студенческого городка, научная и прикладная конкурентоспособность преподавательского и студенческого состава университета.

Ключевые слова: высшее образование, европейские стандарты, кредитно-модульная система, трайпос-система образования.

The results of thorough analysis of higher education system of University of Cambridge are highlighted in the article. The peculiarities of higher education of Ukrainian and British patterns according to educational process organization, decentralization of state management of education, college system of education, scientific and practical competitiveness of teaching staff and students are established.

Key words: higher education, European standards, credit-modular system, Tripos system of higher education.

Постановка проблеми. У період значних змін на теренах українського суспільства загалом та освітнього простору зокрема постає необхідність у усвідомленні проблем, з якими стикається вища школа сьогодення, а також у виробленні шляхів їх вирішення. Формат існування цих проблем залучає вчених різних наукових студій: філософів, психологів, педагогів. Значним позитивом є те, що більшість цих вчених самі безпосередньо включені у систему вищої освіти, відтак, гостро відчують, з одного боку, необхідність різних змін, а з іншого – потужний супротив української ментальності до різного роду трансформацій.

Попри існування різних пропозицій щодо шляхів реформування вищої школи на сьогоднішній момент існує чітка однаковість у тому, що результат реформування повинен втілитись не стільки в європеїзований стандарт освіти, як у вироблення власного стандарту, який враховуватиме як найкращі надбання Європи, так і національну специфіку вітчизняної освіти. Соціально-психологічні особливості реформування вищої української школи розробляються нами у межах комплексної державної теми: "Соціально-психологічні трансформації суб'єктів педагогічної взаємодії в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу", державний реєстраційний номер 0108U000406.

У низці наших праць відображено результати ґрунтовного аналізу західної та вітчизняної моделей освіти, особливостей психологічної (пізнавальної, емоційної, мотиваційної) готовності викладачів та студентів до впровадження кредитно-модульної системи навчання, специфіки української вищої школи відповідно до української ментальності та ідентичності, провідних напрямів управління вітчизняною освітою у контексті європейської практики [2; 3; 4; 5].

До основних завдань цієї праці належать, по-перше, ретельний аналіз системи вищої освіти у Кембриджському університеті у Великій Британії, по-друге, виокремлення пріоритетних напрямів розвитку вітчизняної освіти з урахуванням досвіду Кембриджу.

Основні пріоритети Кембриджського університету, що вирізняє його з-поміж інших британських закладів (Оксфордського, Лондонського університетів), вивчено нами в ході стажування на факультеті експериментальної психології цього закладу, що проходило протягом місяця у 2008 році за програмою Cambridge Scholar Hospitality Scheme.

Кембриджський університет посідає III місце у рейтингу європейських вузів та випереджає Оксфордський університет. У Великій Британії саме Кембридж послуговується найбільшим авторитетом, що виражається у такому висловлюванні: "Оксфорд – університет влади, тоді як Кембридж – університет фундаментальної науки і знань".

З метою розгляду особливостей освітнього процесу у Кембриджі зупинимось докладно на таких його аспектах: організація навчального процесу, децентралізація державного управління освітою у Великій Британії, коледжева мережа студентського містечка, наукова і прикладна конкурентоспроможність як викладацького, так і студентського складу університету.

Організація навчального процесу у Кембриджському університеті. Кредитно-модульна система організації навчального процесу, яка представлена Болонською угодою в Європі, у Кембриджі має свій особливий "неболонський" вигляд навчальних курсів (the Tripos system), що тривають протягом одного або двох років. Якщо цей курс триває протягом двох років, він складається з двох окремих блоків, кожен з яких розрахований на один академічний рік навчання. Тривалість навчального курсу визначається лише ступенем його складності з погляду викладача, який забезпечує цей курс, а рівень засвоєння кожного курсу студентом перевіряється у вигляді екзамена-

ційного контролю. Екзаменаційний контроль, зазвичай, здійснюється у письмовій формі. Студентам пропонується від чотирьох до восьми контрольних робіт, кожна з яких розрахована на 3 академічні години. Окрім цього після завершення курсу чи окремого його блоку студент зобов'язаний виконати практичні завдання, які логічно пов'язані з матеріалом курсу, а також дослідницький проект. Ці завдання, по-перше, долають розрив між теоретичною підготовкою студента та його практичним вишколом як провідного фахівця конкретної спеціальності, а по-друге, вдосконалюють уміння науково-дослідницької роботи.

У системі вітчизняної освіти відчувається нестача практичної підготовки студентів, яка супроводжується надлишковою теоретизацією навчальних курсів, що часто не відповідають вимогам практичної затребуваності. Відтак, до змісту робочих навчальних програм нового зразка в Україні належать індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ), основне призначення яких – наукова і практична підготовка майбутніх фахівців. Водночас, важливістю набуває глибоко продуманий зміст цих завдань, який повинен зумовлюватися не лише специфікою матеріалу навчального курсу, а його зв'язком із практикою. Це, у свою чергу, потребує від викладача знань про основні актуальні проблеми практичної діяльності у галузі цієї спеціальності, які повною чи частковою мірою можуть вирішити теоретичні дані з матеріалу цього навчального курсу.

Важливою ознакою оцінювання у Кембриджському університеті є те, що результат (бали) не накопичуються упродовж вивчення курсу подібно до кредитно-модульної системи навчання, а містить окрему оцінку за весь блок, якщо їх два – дві окремі оцінки, які здобуваються за екзаменаційні контрольні роботи наприкінці пройденого матеріалу. При цьому часто на семінарських, практичних та лабораторних заняттях враховується лише присутність студентів, а їх знання не оцінюються. Водночас, зміст екзаменаційних контрольних робіт складений таким чином, що студенти усвідомлюють необхідність відвідувати практичні заняття для успішного складання іспиту.

При проведенні паралелі з українською вищою освітою, слід відзначити проблеми із перевантаженням професорсько-викладацького складу університетів, що зумовлено необхідністю надати можливість студентам накопичити бали упродовж семестру через перевірку значної кількості контрольних робіт, вироблення способів опитування на заняттях, що теж ускладнюється укрупненням груп та їх багаточисельністю. При цьому це супроводжується і значним навчальним навантаженням викладача. Відтак, важливого значення набуває вироблення системи контролю знань та оцінювання студентів за кредитно-модульною системою у такий спосіб, щоб це, по-перше, не впливало на погіршення рівня засвоєння знань студентів і зменшення ефективності їх академічної успішності, а по-друге, створювало сприятливі психологічні умови для діяльності викладацького складу.

Однією із важливих характеристик Кембриджської освіти є відносно широкий спектр навчальних дисциплін на початкових курсах, який поступово трансформується у вузьку спеціалізацію на останніх курсах навчання. У контексті вітчизняної освіти можна провести паралель із блоками фундаментальних і професійно орієнтованих

дисциплін. Так, на перших двох курсах відповідно до українських галузевих стандартів підготовки різних фахівців переважають цикли гуманітарної і економічної та природничо-наукової підготовки, тоді як починаючи з V семестру домінують цикли навчальних дисциплін професійної і практичної підготовки, а також дисципліни за вибором ВНЗ і студентів.

Значною відмінністю між Кембриджською і вітчизняною освітою є відсутність принципу безперервної освіти, який забезпечує чітку послідовність і спеціалізованість у ланках середньої і вищої освіти в Україні. Так, місто Кембридж містить низку спеціалізованих шкіл, у яких учні відразу після початкової школи готуються за певною спеціалізацією, що у свою чергу, гарантовано отримає продовження у Кембриджському університеті на відповідному факультеті. У вітчизняній освіті, особливо з моменту впровадження європейських стандартів, передбачених Болонською угодою та використання системи оцінювання ECTS, існує наскрізний розрив між середньою та вищою ланкою освіти. Це приводить до того, що студенти першого курсу виявляються вкрай неготовими до ефективної навчальної діяльності внаслідок повного нерозуміння ані способів і частоти контролю їх знань, ані способів оцінювання.

Результати проведеного нами комплексного емпіричного вивчення психологічної готовності студентів до кредитно-модульної системи організації навчального процесу свідчать про те, що до основних недоліків цієї системи належать такі, як велике навантаження і напруга (34,7 %), незрозумілість системи (19,0 %); неготовність випускників школи (15,9 %). Таким чином, це підтверджує наше припущення про лакуни між різними ланками освіти. Водночас, основними перевагами кредитно-модульної системи навчання очима студентів є полегшення здачі сесії завдяки систематичному накопиченню балів (цю перевагу зазначили 34,8 % досліджуваних); прозора система оцінювання (28,6 %); краще засвоєння знань (25,7 %); доступ до подальшого навчання і працевлаштування закордоном (15,8 %); зростання почуття відповідальності (9,7 %) [3].

Таким чином, не зважаючи на те, що кредитно-модульна система має більш заплутану форму ніж "трайпес-система" Кембриджу, вона може виправдати себе з урахуванням повного її розуміння як викладачами вузу, так і студентами. Окрім цього великого значення набуває створення навчально-виробничих і навчально-методичних комплексів на базі вищих навчальних закладів, що допоможе зменшити розрив між загальною, середньою спеціальною і вищою освітою.

Важливим у підвищенні ефективності підготовки фахівців в межах вищої школи є їх забезпечення відповідними базами практик та програмами обміну, які повинні існувати на основі міжнародних угод ВНЗ. До прикладу у Кембриджі існує спільна угода із Масачусетським технологічним інститутом (США), де студенти технічних спеціальностей проходять виробничу і навчальну практики; спільний міжнародний проект із Францією, Німеччиною, Нідерландами, Іспанією під назвою "Сократ – Еразмус", в межах якого кожного року 15 студентів юридичного факультету проходять практику в цих країнах.

Таким чином, організація навчального процесу у Кембриджському університеті спрямована на якісний вишкіл спеціалістів різного профілю як в теоретичному, так і

практичному плані. Важливим є чіткий перелік обов'язкових (фундаментальних) дисциплін і навчальних курсів за вибором студента, який супроводжується анотаціями до цих курсів, описом кваліфікації викладачів, що пропонується у вигляді інформаційних буклетів. Відтак, студент сам обирає потрібні йому курси, що з одного боку, підвищує мотивацію до навчання (адже це власний вибір альтернатив), а з іншого – породжує конкурентоспроможність професорсько-викладацького складу університету.

Децентралізація державного управління освітою у Великій Британії.

Управління вищою освітою у Великій Британії має глибоко децентралізований характер. При цьому відсутніми є єдині галузеві стандарти підготовки різних фахівців, які встановлюються Міністерством освіти Великої Британії. На сучасному етапі існують спроби реформування освіти у Великій Британії, які спрямовані на розробку державних стандартів. Водночас, наголошується на тому, що це зумовлено необхідністю уніфікації освітньої документації, яка була б зрозуміла на усіх рівнях освітнього процесу, а не бажанням подолати децентралізацію державного управління освітою.

Одним із централізованих моментів управління вищою освітою у Великій Британії є оцінювання ВНЗ та їх факультетів відповідно до їх науково-дослідної діяльності за 5-бальною шкалою. Оцінювання проводить Британська Рада Вищої Освіти. Найвищий бал (5) присуджується за умови визнання результатів наукових досліджень, що ведуться на факультеті, міжнародною та національною спільнотою.

Важливим є коледжовий осередок навчання студентів. У місті існує 32 коледжі, деякі із них несуть у собі відбиток 11 століття, що овіює студентське містечко неабиякою академічністю. Навчання у Кембриджському університеті можливе лише за умови проживання студента в одному із коледжів. Кожен коледж містить бібліотеку, комп'ютерні класи, каплицю, місця для дозвілля – спортивні майданчики. У коледжах щотижня відбуваються різноманітні музичні, театральні, літературні фестивалі, що спрямовані також на особистісний розвиток студентів.

У кожному коледжі є почесні професори – провідні вчені світу, які часто перебувають у цих коледжах та спілкуються зі студентами. На базах коледжів відбуваються заняття із супервізорами – специфічний вид навчальної діяльності викладачів і студентів. Супервізорство – це заняття практичного спрямування, яке проводить викладач – висококваліфікований спеціаліст у цій галузі з невеликою кількістю студентів (до 5 осіб). Заняття проводяться один раз на тиждень протягом 1 академічної години і присвячені обговоренню певної проблеми, що безпосередньо стосується навчального курсу. Ці проблеми виносяться заздалегідь і супроводжуються переліком літератури, яку повинні опрацювати студенти. Форма цих занять – дискусійна, що дає змогу студентам висловлювати власну думку і приймати самостійні рішення.

Результати бесід із студентами Кембриджського університету стосовно різноманітних форм організації навчального процесу та їх ефективності свідчать про те, що супервізорство – одна з найулюбленіших форм навчання студентів. Так, студенти давали такі відповіді, як "супервізорство наче діамант у королівській короні, адже в інтелектуальному плані неперевершеним є дискусія з особою, яка є однією із найкра-

щих фахівців у цій галузі”; “супервізорство, якщо зазвичай до нього серйозно готуватись, дає набагато більше ніж просто навчальний підручник”.

У контексті вітчизняної освіти подібною формою роботи зі студентами є, так звані проблемні чи науково-пошукові групи, які носять радше формалізований, ніж змістовий характер. Відтак, важливого значення набуває вироблення формату спільної науково-дослідної роботи провідного вченого у конкретній галузі зі студентами, що повинно бути невід’ємною складовою професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Важливим є міжнародний характер студентського містечка. Так, Кембридж – полінаціональне, академічне, історичне місто, у якому професорський склад дуже приязно ставиться до представників різних етнічних груп. У місті знаходиться розмаїття храмів, що представляють різні віросповідання, зокрема є православна греко-католицька церква. В університетських коледжах живуть і навчаються юнаки із 17 країн: Великої Британії (Англії, Шотландії, Уельсу), Ірландії, Данії, Швеції, Фінляндії, Іспанії, Португалії, Франції, Голландії, Саудівської Аравії, Росії, Сербії, Угорщини, Індії, Німеччини, Нової Зеландії, Австралії. Таке міжкультурне середовище, по-перше, привчає студентів до того, що знання і наука не мають державних кордонів, а по-друге, розвиває особистісну та етнічну толерантність студентів. У контексті ХХІ століття толерантність набуває великої значущості, адже дедалі більше спостерігаються прояви ксенофобії серед студентської молоді. Як твердить один із реформаторів російської освіти О. Асмолов, освіта має пройти гідний шлях від “культури корисності до культури гідності”, що долає будь-які прояви ксенофобного мислення [1, с. 451]

Перебування студентів у коледжах протягом усього періоду навчання забезпечує студентів духом науки, сприяє їх особистісному і професійному зростанню. На теренах вітчизняної освіти лише поодинокі ВНЗ мають розвинуті студентські містечка, яскравим прикладом серед яких є Національний університет “Острозька академія”, який проникнутий духом української історії та академічності. Відтак, важливим є поширення мережі студентських осередків у вітчизняній освіті для відродження українських традицій та впровадження високорозвинених українських стандартів освіти у світі.

Наукова і прикладна конкурентоспроможність як викладацького, так і студентського складу університету.

На базі Кембриджського університету функціонує велика кількість наукових лабораторій різного напрямку. Фінансування діяльності цих лабораторій забезпечується різними грантовими програмами, які підтримують ці розробки. Певна річ, що отримання фінансування визначається ступенем фундаментальності чи практичної затребуваності дослідницького проєкту. Фундаментальність і затребуваність, у свою чергу, забезпечується чіткою відповідністю фундаментальних розробок запитам практичного життя суспільства і людини, що зрештою визначає конкурентоспроможність певного наукового напрямку та тих фахівців, які його представляють.

На базі Кембриджського університету активно працює Центр кар’єри, пропозиції щодо ринку праці якого значно перевищують реальний попит студентів. Таким чином,

у випускників є широкий вибір працевлаштування. Для налагодження ефективної діяльності Центр кожного року запрошує в університет представників близько 600 різного профілю організацій, 280 роботодавців із презентаціями своїх організацій, організовує спілкування в режимі on-line випускників університету, які вдало працевлаштувалися, з нинішніми випускниками університету. Центр кар'єри також вивчає результати працевлаштування випускників кожного року. Так, результати досліджень Центру за 2006 рік свідчать про те, що 49,4 % випускників цього року працевлаштувались у Великій Британії та закордоном; 41,1 % випускників продовжують навчання в аспірантурі для здобуття наукового ступеня доктора філософії (Ph.D.), 5,6 % випускників не влаштувались за власним бажанням з метою подорожей і відпочинку, 3,5 % студентів не влаштувались через невідповідність існуючих пропозицій власним запитам.

В українських ВНЗ теж починають діяти такі центри. Так, у Волинському національному університеті імені Лесі Українки, окрім перелічених напрямів роботи, представники Центру кар'єри також здійснюють психологічний супровід студентів при закінченні університету та виборі професій у вигляді психологічних тренінгів, консультацій, круглих столів тощо.

Таким чином, результати ґрунтовного вивчення досвіду одного із найкращих світових зразків вищої освіти, дають змогу дійти таких висновків. Вітчизняна вища освіта знаходиться у тривалому пошуковій консенсусу між вимогами європейських стандартів та власних можливостей і ресурсів. У вітчизняній освіті довго складалися традиції і власна специфіка організації навчального процесу. Відтак, пріоритетним напрямом на сучасному етапі є розробка цілісної стратегії реформування з урахуванням комплексних психолого-педагогічних досліджень суб'єктів навчального процесу, досвіду передових зразків вищої освіти на світовій арені, специфіки вітчизняної освіти, яка складалася протягом десятиліть із метою вироблення вітчизняного високоякісного зразка освіти – конкурентоспроможного як у світі загалом, так і Європі зокрема.

Література:

1. Асмолов А. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М.: Смысл, 2002. – 480 с.
2. Засєкіна Л.В. Проблеми інтелекту й інтелектуального розвитку в сучасному освітньому просторі // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 5. – С. 143-154.
3. Засєкіна Л.В. Психологічні орієнтири реформування вищої школи в Україні // Соціальна психологія. – К., 2008. – № 3 (29). – С. 152-162.
4. Засєкіна Л.В. Суперечливі тенденції професіогенезу психологів у контексті реформування системи вищої освіти // Професійна психологія: Реалії та перспективи розвитку: Збірник матеріалів конференції. – Луцьк, 2008. – С. 63-67.
5. Засєкіна Л.В. Управління освітою у контексті європейської практики // Децентралізація державного управління та розвиток місцевого самоврядування в контексті європейської практики: Матеріали науково-практичної конференції. – Луцьк, 2008. – С. 95-97.

ЗАЯЧУК Ю. Д.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
загальної та соціальної педагогіки,
Львівський національний університет
імені Івана Франка, м. Львів

СУЧАСНА ЄВРОПЕЙСЬКА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА: КОРІННЯ, ПРИНЦИПИ І ДИСКУСІЇ

У статті розглянуто базові принципи і ключові засади європейської освітньої політики в контексті змін в освіті, що відбуваються у сьогоdnішній Європі, а також проблеми інтегрування української вищої освіти в європейський освітній простір.

В статье рассмотрено базовые принципы и ключевые основы европейской образовательной политики в контексте изменений в сфере образования, которые происходят в современной Европе, а также проблемы интеграции украинского высшего образования в европейское образовательное пространство.

The core values and essential strategic principium of European education policy in the context of modern European change in education as well as the aspects of Ukrainian higher education integration into European educational space is explored in the article.

Для України у культурно-цивілізаційному аспекті європейська інтеграція – це входження до єдиної сім'ї європейських народів. Цей інтегративний процес передбачає проведення необхідних змін у різних галузях нашого суспільства, зокрема й в освітній. Участь вищої освіти України в інтеграційних процесах до Європейського простору вищої освіти та Болонських перетворень у контексті нових соціально-економічних умов європейської інтеграції в освіті спрямована на її розвиток і набуття нових якісних ознак, якісні зміни в освітній структурі та університетських навчальних планах, а також загальний "діалог культур". Водночас очевидно не може залишатися осторонь і питання збереження при цьому національних особливостей, цінностей, традицій, а також питання співвідношення між інтеграційними процесами і крос-культурною освітою та збереженням національних надбань в освіті.

Залишаючи проблему "співвідношення" для подальших вивчень, звернемося до дослідження можливостей та викликів Болонського процесу, основних елементів європейської освітньої політики та перспектив утвердження її принципів в Україні під кутом зору основного питання: якого випускника українського вищого навчального закладу ми хочемо виховати і, відповідно, яку систему навчання, навчальний план (curriculum), методи навчання ми повинні мати в контексті впровадження європейських норм і стандартів з метою визнання українських спеціалістів на європейському ринку праці.

У сьогодишній Європі відбувається процес величезних змін у галузі освіти – зміни мети, політики, кола обов'язків, функцій тощо. Прикладами таких змін є (1) вирішальна роль вищої освіти щодо соціально-економічного розвитку; (2) зростання впливу глобалізації на вищу освіту; (3) зростання уваги до питання якості процесів викладання і досліджень на національному і міжнародному рівнях. Сьогодні європейська освіта – це ступенева підготовка фахівців, потужна університетська наука, мобільність студентів, викладачів і дослідників, надзвичайно висока відповідальність перед суспільством за якісну складову, контрольована громадськістю і власним авторитетом. Інтеграція української вищої освіти у європейський освітній простір наблизить українську освіту до європейських освітніх стандартів, сприятиме співставленню освітніх підходів у європейських та українських університетах, гармонізації та демократизації освіти в Україні, сприятиме зміцненню міжкультурних зв'язків та збереженню культурних традицій.

Інтеграція України в європейський освітній простір закріплена офіційним приєднанням України до Болонського процесу, яке відбулося із підписанням декларації на Бергенській конференції 19 травня 2005 р. Інтегрування в європейський освітній простір означає:

участь університетів України в європейських освітніх програмах;
наближення української вищої освіти до стандартів і стратегії Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area), Європейської структури кваліфікацій (European Qualifications Framework) та Європейського дослідницького простору (European Research Area);
адаптування головних принципів, основних засад, на яких ґрунтувалася і ґрунтується європейська освіта, до української ментальності, українських національних традицій і культурних цінностей.

Основними діючими на сьогодні освітніми програми Європейської Комісії, в яких серед інших можуть брати участь як українські університети загалом, так і окремі студенти, дослідники, викладачі, є Програми Erasmus-Mundus, TEMPUS, IRSES, DAAD, стипендії Урядів Франції, Швейцарії, Польщі, Програма імені Жана Моне тощо. Вони спрямовані на зміцнення академічної мобільності викладачів, студентів, дослідників, працівників адміністрації університетів, реформування освіти та більшу інтеграцію освітніх систем країн ЄС та країн з-поза меж ЄС.

Базовими принципами і ключовими засадами європейської освітньої політики сучасної Європи є свобода руху знань; мобільність студентів та викладачів; багатомовність; забезпечення якості вищої освіти; єдина структура освітніх ступенів (кваліфікацій); зорієнтованість освіти на результати навчання; принцип взаємозаліку кредитів; навчання впродовж всього життя; принцип трикутника знань; принцип свободи навчання та викладання тощо [1].

Свобода руху знань та мобільність їх носіїв віддзеркалюють ту специфіку сьогодишнього світу, що освіта та знання в ньому стають явищем транснаціональним. Відповідно до цього, навчання, стажування та дослідницька робота за кордоном зба-

гачує індивідуальний досвід людини, надає їй можливість дізнатися більше про інші моделі створення та поширення знань, дозволяє їй розширити мережу своїх контактів, дає змогу вивчити низку іноземних мов та багато іншого.

Об'єднуючись, але прагнучи зберігати свою національну ідентичність, сучасний освітній і культурний світовий простір логічно підходить до потреби вирішення проблеми багатомовності. Тому дедалі частіше звучать пропозиції побудувати таку модель освіти, за якою європейець окрім рідної мови знав би ще дві інші (mother tongue plus two). Також ЄС сприяє впровадженню ідеї “засвоєної мови” (personal adoptive language) – своєрідної “другої рідної мови”, що має відрізнитися від рідної та мови міжнародного спілкування і бути елементом освіти та професійного життя кожного європейця [2]. Нагадаємо також, що 2008-й рік оголошено Генеральною асамблеєю ООН Міжнародним роком мов.

Наріжним питанням європейської освіти, яке мусить стати таким самим і для університетів України, є питання якості освіти. 11 серпня 2008 року відбулося офіційне відкриття Європейського Реєстру з забезпечення якості вищої освіти (European Quality Assurance Register for Higher Education). Його мета – гарантування якості європейської вищої освіти і, відповідно, посилення її надійності та довіри до неї. В список Реєстру матимуть право увійти лише ті агенції і заклади, що вже продемонстрували свою відповідність принципам забезпечення якості в Європі. До подачі заявки про приєднання до Реєстру агенції повинні пройти зовнішнє оцінювання з боку незалежних експертів [3].

Ідея єдиної структури освітніх рівнів покликана уніфікувати освітні кваліфікації людини від початкової освіти до рівня доктора наук для уникнення двозначностей в оцінці освітнього рівня підготовки фахівця. На сьогодні в цьому освітньому сегменті виникає чимало проблем. Так у багатьох європейських країнах “доктор” – це людина з вищою освітою, яка захистила дисертацію. В Італії до університетської реформи “доктором” називали будь-якого випускника університету, а у країнах колишнього СРСР – людину, що захистила докторську (другу) дисертацію. В англосаксонській системі “бакалавр” – це ступінь, що відповідає принаймні трьом рокам вищої освіти. Водночас у Франції “бакалаврат” – це іспит, що його проходять наприкінці свого навчання випускники середніх шкіл. Для уникання цих двозначностей ЄС пропонує створити єдину “Європейську структуру кваліфікацій” (European Qualifications Framework) та запровадити вісім рівнів кваліфікації, починаючи з базової середньої освіти і завершуючи трьома циклами вищої освіти, яким відповідають три найвищих рівня освітньої кваліфікації за EQF. Перший цикл вищої освіти (шостий рівень освітньої кваліфікації за EQF) – це рівень бакалавра; другий цикл (сьомий рівень за EQF) – рівень магістера, третій цикл (восьмий рівень за EQF) – це докторський рівень. 23 квітня 2008 р. Європейський Парламент та Рада ЄС офіційно підписали Рекомендацію про заснування Європейської структури кваліфікацій для навчання протягом усього життя (European Qualifications Framework for lifelong learning). Рекомендації створюють структуру освітніх кваліфікацій, яка буде узгоджувати кваліфікаційні системи різних країн Європи і діяти як узгоджувальний механізм “перекладу” назв кваліфікації на

більш читабельні і зрозумілі для інституцій та роботодавців з різних країн Європи. Відповідно до рекомендацій держави-члени ЄС мають пов'язати свої національні системи кваліфікацій із Європейською структурою кваліфікацій не пізніше 2010 року [4].

Висока динамічність соціально-економічних процесів сучасного світу спричиняється до того, що сьогодні освіта не може обмежуватися лише наданням людині окремої "спеціальності" з фіксованим набором знань, знань "на все життя". Це і зробило актуальним принцип навчання впродовж всього життя (lifelong learning), який передбачає, що людина, щоб знаходити своє місце в житті, має вчитися впродовж усього життя, а освітні та професійні інституції повинні надавати їй можливість такого навчання.

Ідея "трикутника знань" відображає потребу у тісному зв'язку між освітою, дослідницькою діяльністю та технологічними інноваціями. Сьогодні університети повинні не просто передавати знання від викладача до студента. Вони повинні бути водночас і осередками дослідницької діяльності та виробництва нових знань. Для підвищення ефективності дослідницької діяльності повинна відбуватися у тісному зв'язку з інноваційно-технологічним процесом. Одним із найбільш масштабних проєктів у контексті цієї нової освітньо-дослідницької політики ЄС є створення Європейського інституту інновацій та технологій, покликаного забезпечувати реальну та регулярну взаємодію сфер освіти, науки та технологічних інновацій. 11 березня 2008 року Європейський Парламент підтримав Регламент про заснування Європейського інституту інновацій та технологій (ЄІТ). Коментуючи подію, Президент Європейської Комісії Жузе-Мануель Баррозу зазначив, що інститут "полегшуватиме та посилюватиме співпрацю між світами бізнесу, досліджень та вищої освіти у всьому Європейському Союзі". Робота ЄІТ спиратиметься на діяльність "Спільнот знань та інновацій" – довгострокових партнерських консорціумів між університетами, дослідницькими організаціями та бізнесовими компаніями. У них також зможуть взяти участь освітні, дослідницькі чи бізнесові структури країн з-поза меж ЄС [5].

Свобода навчання та викладання, як один з базових принципів сучасної освітньої моделі, сягає своїм корінням так званої гумбольдтської моделі університету [1] – моделі дослідного університету (research university), створеної знаменитим німецьким філологом, істориком та філософом Вільгельмом фон Гумбольдтом. Ця модель, заснована ним ще у 1809 р., будувалася на принципі двох свобод: *Lehrfreiheit* (свободи викладання) та *Lernfreiheit* (свободи навчання). З боку викладача це передусім означало можливість автономно визначати те, що, на якій методологічній базі, в якому напрямі та на якому рівні він викладатиме. З боку студента ця модель передбачала свободу вибору дисциплін, семінарів, здатність автономно формувати свій навчальний план та велику міру свободи від адміністративного контролю.

Ця система ще досі приваблива для дослідників, навіть сьогодні, коли з'явилася величезна кількість розходжень між його баченням університету і суворою реальністю масової вищої освіти. Для Вільгельма фон Гумбольдта сучасний "удосконалений" університет базується на чотирьох опорах: (1) інтеграція викладання і дослідження, включаючи обов'язок сприяти створенню знань, а також їх збереженню і поширенню;

(2) взаємодіючі принципи свободи викладання (*Lehrfreiheit*) і свободи навчання (*Lernfreiheit*); (3) потреба в свободі самостійних пошуків істини та (4) впровадження семінарської системи як основи та опори для діяльності викладацько-студентської спільноти [6].

Фактично, гумбольдтська модель означає відмову від ідеї “предметного” навчання, за якої студент мав жорсткий навчальний план і вивчав “предмети” чи “дисципліни”. Це перехід від системи навчання, зорієнтованої на предмет (що вивчається) до освіти, зорієнтованої на особистість (хто навчає та хто навчається). В такій системі “предмети” перетворилися на семінари професорів, які студенти, а також і люди з-поза меж університетів, могли вільно відвідувати.

У гумбольдтській моделі університету можна шукати коріння акценту на свободі навчання (*learning freedom*), що передбачає Болонський процес. Однак, що відрізняє болонську реформу від гумбольдтської – це певне послаблення *Lehrfreiheit* (свободи викладача) і ще більше посилення *Lernfreiheit* – свободи студента. У рамках Болонської системи серйозно підвищується автономія студента, зокрема географічна. До Болонської реформи студент міг формувати свій навчальний план між кількома університетами; ця практика була особливо поширена в Німеччині із її розмаїттям університетських містечок. Нині ж ця свобода формування свого плану долає меж окремої країни і поширюється на всю Європу. Завдяки гармонізації освітніх рівнів та системи взаємозаліку кредитів студент зможе формувати свою освіту між кількома університетами.

Однак є інший бік питання. Підвищуючи автономію студента, Болонська реформа ризикує зменшити автономію викладача. Вона узалежнює зміст викладання від попиту на освітньому ринку – а відтак робить значно хиткішими позиції постаті “автономного професора”, чий дослідницький рівень дозволяє йому самому визначати зміст викладання. Зрештою, цей процес має позитиви та негативи. Позитив передусім у тому, що студент, обираючи дисципліни, несе більшу відповідальність. Негатив у тому, що узалежнення змісту викладання від масового попиту може зменшити глибину та якість освіти.

Питання зв'язку викладання і дослідження в університеті, ідея “освіта через дослідження” (“*education through research*”) як основна характеристика освіти в європейській університетській системі, та як ця ідея відповідає ідеї вільної освіти (*liberal education*), розглянуті також в роботах [7-9].

До слова, гумбольдтська модель дослідного університету є одним із джерел сучасної канадської концепції академічної свободи. Вона потрапила сюди після Другої світової війни через Сполучені Штати, які адаптували німецьку модель до умов північноамериканських університетів. Це лише один приклад скасування кордонів і об'єднання держав через освіту [10, с.7].

А загалом же об'єднання Європи і створення на основі базових принципів і ключових засад її освітньої політики спільного європейського освітнього простору, у якому Україна без сумніву уже сьогодні є невід'ємною частиною, забезпечує підвищення якості освіти, змінює функції освіти, робить вирішальною її роль у соціально-еконо-

мічного розвитку європейських країн та надає нові можливості і відповідальності усім учасникам освітнього процесу. Водночас безперечним є факт, що зміни приживуться і сприятимуть розвитку тільки тоді, коли вони гармоніюватимуть зі світоглядом конкретної країни, адаптуються до її ментальності, традицій та цінностей. Тож у цьому контексті слід пам'ятати про ту обставину, що істотні зміни як правило є повільними і потребують ґрунтовного дослідження усіх дотичних питань та широких дискусій.

Література:

1. <http://www.eu-edu.org/ua/index.html>
2. A rewarding challenge: How the multiplicity of languages could strengthen Europe. Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the European Commission. – Brussels, 2008. – 30 p.
3. www.eqar.eu
4. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/631>
5. <http://www.delukr.ec.europa.eu/page46645.html>
6. Krull Wilhelm. Exporting the Humboldtian University // Minerva. – 2005. – Vol. 43, № 1. – P. 99–102.
7. Simons Maarten. “Education Through Research” at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research // Journal of Philosophy of Education. – 2008. – Vol. 40, Issue 1. – P. 31–50.
8. Uwe Schimank, Markus Winnes. Beyond Humboldt? The relationship between teaching and research in European university systems // Science and Public Policy. – 2000. – Vol. 27, № 6. – P. 397–408.
9. Haverhals Barbara. The normative foundations of research-based education: Philosophical notes on the transformation of the modern university idea // Studies in Philosophy and Education. – 2007. – Vol. 26, № 5. – P. 419–432.
10. Horn Michiel. Academic freedom in Canada: A history. – Toronto: University of Toronto Press, 1998. – 424 p.

ІГНАТОВИЧ О. Г.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки,
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка, м. Луганськ

ІНТЕГРАЦІЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ТА МІЖНАРОДНОЇ ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМИ В ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІКИ

У статті представлено аналіз поняття "понятійно-термінологічна система педагогіки", визначені особливості досліджуваного феномена. Розкрито напрямки реформування понятійно-термінологічного апарату педагогічної науки у процесі інтеграції різних типів педагогічних лексикографічних джерел. Понятійно-термінологічний апарат педагогіки розглядається як феномен, що безпосередньо пов'язаний із розвитком педагогічної науки і практики, процесом педагогічної комунікації у контексті інтеграції вищої освіти України в європейський освітній простір.

В статье представлен анализ понятия "понятийно-терминологическая система педагогики", определены особенности изучаемого феномена. Раскрыты направления реформирования понятийно-терминологического аппарата педагогической науки в процессе интеграции различных типов педагогических лексикографических источников. Понятийно-терминологический аппарат педагогики рассматривается как феномен, непосредственно связанный с развитием педагогической науки и практики, процессом педагогической коммуникации в контексте интеграции высшего образования Украины в европейское образовательное пространство.

The article is dedicated to the analysis of the notion "conceptual-terminological system of pedagogics"; the peculiarities of this phenomenon are described. The ways of reformation of the conceptual-terminological apparatus of pedagogical science in the process of integration of the different types of pedagogical lexicographical sources are revealed. The conceptual-terminological apparatus of pedagogics is viewed as the phenomenon directly connected with the development of pedagogical science and practice, process of pedagogical communication in the context of integration of the higher education of Ukraine in the European educational area.

Предметна галузь вищої освіти розглядає весь спектр теоретичних і практичних проблем, що відображають його діяльність на сучасному етапі та перспективи подальшого розвитку. У наш час педагогіка належить до галузей наукового знання, що швидко розвиваються, своєчасно відображає зміни в педагогічній теорії й практиці освіти, які зумовлені, по-перше, процесом реформування сучасної української освіти й, по-

друге, процесом інтенсивного розвитку педагогічних досліджень, розробкою та впровадженням інноваційних технологій навчання й виховання. Своєрідною особливістю таких періодів інтенсивного розвитку педагогічної науки є актуалізація проблеми систематизації понятійно-термінологічного апарату дисциплін педагогічного циклу. При цьому певні труднощі викликають понятійно-когнітивне розмежування основних галузей освіти (дидактики, теорії виховання, методики викладання) і розмежування науково-педагогічної термінології (виділення та визначення основних термінів, поглиблення науково-педагогічних понять, перехід від одних понять до інших, що фіксує глибшу суть педагогічних феноменів, явищ і процесів). Проте, зазначимо, що об'єктивним наслідком інтенсивного розвитку педагогічної науки й сучасного процесу реформування системи вищої освіти України є необхідність подальшого вдосконалення мови науки, оскільки впорядкування понятійно-термінологічного апарату педагогіки може бути однією з умов входження нашої держави в міжнародний освітній простір і здійснення взаємної міжнародної науково-педагогічної комунікації.

Глобальні зміни, що відбуваються в сучасному світі, характеризуються як два діалектично взаємозв'язані, але протилежно спрямовані процеси інтеграції й диверсифікації. Інтеграційні процеси, що відбуваються в політичному та економічному житті сучасного суспільства, і потреби, що зростають, у міжкультурному взаєморозумінні припускають об'єднання зусиль освітніх систем світу у вирішенні глобальних соціальних проблем. Створення єдиного освітнього простору, який визначається як "особливо складна, взаємозв'язана макросистема, що саморозвивається, об'єднує національні освітні системи, різні за своїми культурними традиціями, за рівнем цілей і завдань, а також за своїм якісним станом" (Л. Талалова), передбачає обов'язкове врахування двох аспектів: неперервність освіти, що дає формально рівні для всіх освітні можливості в процесі індивідуальної самореалізації особистості, особистісно орієнтованому розвитку конкретного суб'єкта освіти; сукупність основних компонентів змісту освіти, засобів і методів навчання й виховання, характерних для світової спільноти в цілому при передачі соціокультурного досвіду й науково-теоретичного знання як соціальних цінностей, накопичених попередніми поколіннями в процесі історичного розвитку. Реалізація цих аспектів передбачає пошук реальних шляхів інтеграції національного освітнього потенціалу у світовий освітній простір. Одним з можливих варіантів, на наш погляд, є узгодження та синхронізація вітчизняної науково-педагогічної термінології з найбільш поширеною у світі термінологічною системою педагогіки.

Проблемі аналізу понятійно-термінологічного апарату з історико-педагогічних позицій присвячені роботи І. Кантора, Б. Комаровського, Р. Штінової, Н. Коршунової, А. Найна, Р. Хайрулліна. Питання розвитку педагогічної термінології розглядалися в дослідженнях О. Бережної, Б. Бім-Бада, І. Зязюна, А. Коджаспірова, Г. Коджаспірової, Б. Комаровського, В. Краєвського, В. Полонського, В. Разумейко, Є. Рапацевіч та ін. Незважаючи на певне коло робіт з дослідження понятійно-термінологічного апарату педагогіки, ця проблема належить до розряду достатньо актуальних і вельми дискусійних.

Мета статті – визначити сутність та основні шляхи інтеграції національної та міжнародної понятійно-термінологічної системи в галузі педагогіки.

Педагогіка як наука є системою різноманітних теорій, що відбиваються в конкретних системах понять. Сукупність системи понять, що склалася, утворює понятійно-термінологічну систему педагогіки, яка відображає існуючу педагогічну реальність. Розробка термінологічних питань педагогіки особливо актуальна в період реформування системи освіти, в умовах вільного доступу користувачів до вітчизняних і зарубіжних джерел інформації, можливості кооперації й співпраці вчених різних країн. Перебудова загальної та професійної школи, організація нових типів і видів освітніх установ значно збагатили науку новими поняттями, підсилили потребу в систематизації та впорядкуванні наукової термінології. Виникли нові поняття й терміни, що стосуються управління системою освіти, атестації й акредитації навчальних закладів, змісту і цілей освіти, навчання за допомогою комп'ютерів і використання мультимедіа засобів. Усе активніше проникає в термінологію педагогіки лексика, пов'язана з мережею Інтернет. У зв'язку з цим конкретна понятійно-термінологічна система припускає виділення нормативного тезауруса – понятійного апарату, представленого у впорядкованому вигляді в педагогічних словниках і енциклопедіях, довідковій і навчальній літературі. Але, як відзначено В. Полонським, "Педагогічний науці справедливо дорікають у довільному тлумаченні її предмета, власних законів, категорій, основних понять, у наявності багатозначності, синонімії, інших недоліків термінів (суперечності або невідповідності терміна поняттю), відсутності терміна при явній реальності поняття, невиправданій переважаності іншомовними елементами" [3].

Усі перераховані характеристики можуть бути пояснені об'єктивними причинами: багаточисленність педагогічних понять і термінів, їх специфіка та умови функціонування на сучасному етапі є наслідком розмаїття педагогічних феноменів і явищ, процесів соціальних перетворень у країні та розвитку світової освітньої системи. З іншого боку, зазначимо, що існуючі словникові посібники з педагогічних дисциплін мають цілу низку недоліків, а саме: 1) випадковий відбір термінів, що не базується на єдиній концепції словника; 2) безсистемність пропонованих трактувань понять; 3) невідповідність деяких тлумачень термінів правилам визначення понять. Таким чином, неоднозначність, нечіткість, а іноді й просто відсутність необхідних термінів та їх визначень викликає серйозні ускладнення в процесі підготовки майбутнього вчителя, зокрема труднощі в оволодінні й використанні науково-педагогічної термінології. Освоєння сучасної наукової термінології є необхідною умовою підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності, розуміння й адекватне використання понятійно-термінологічного апарату свідчать про рівень професійної підготовки вчителя, сформованість понятійно-термінологічної культури педагога, у тому числі й його дискурсивної компетенції. Сьогодні спостерігається постійне підвищення вимог до професійно-педагогічної підготовки вчителя, викликане сучасним станом теорії й практики педагогіки, виникненням нових педагогічних дисциплін і науково-теоретичних концепцій. При цьому наголосимо, що розвиток педагогічної науки обов'язково супроводжується неперервним процесом удосконалення наукової мови педагогіки та її понятійно-

термінологічного апарату, зумовленого появою в педагогіці нових термінів, конкретизацією змісту вже існуючих термінів, запозиченням загальнонавчаних слів літературної мови, зникненням з ужитку незатребуваних, інтеграцією термінів з інших систем наукового знання, зі світової системи освіти й зарубіжної педагогіки. Інтенсифікація цього процесу визначена необхідністю узагальнення процесів і результатів педагогічної діяльності, появою нових інформаційних технологій та їх упровадженням в освітні системи. І, безумовно, одним з чинників, які впливають на вдосконалення термінологічної системи, є інтеграційні процеси, що зв'язують педагогічну теорію й практику на національному та міжнародному рівнях. З цією метою активізувалися дослідження в галузі опису й систематизації термінологічної лексики педагогіки, її інтернаціоналізації та локалізації, розробки доступних лексикографічних джерел для дослідників педагогіки, лінгвістичного осмислення педагогічних проблем, забезпечення трансформації інформаційного типу освіти в "методологічний, такий, що оснащує сучасну людину здатністю не просто жити в культурі, але й створювати її" (Є. Бондаревська).

Проблема становлення термінології, в основі якої лежить концепція понятійно-термінологічної системи, що являє собою "сукупність понять і відповідних ним термінів, взаємозв'язаних між собою загальним базисним поняттям", характерна для будь-якої галузі людського знання [1, с. 21].

Питаннями вдосконалення понятійно-термінологічного апарату педагогіки займається особлива галузь педагогічної теорії – педагогічна лексикологія і лексикографія. За визначенням І. Кантора, під педагогічною лексикологією слід розуміти вчення про лексичні засоби мови педагогіки; теорія та історія словниково-енциклопедичної літератури з педагогіки визначається як спеціалізована галузь педагогічної лексикографії, змістом якої є теоретичні й практичні аспекти педагогічно орієнтованого опису мовних одиниць у словниках та інших творах словникового типу.

У сучасних інформаційних і комунікативних умовах багатомовного глобального світу міжнародна педагогічна інформація існує на стику педагогіки, лінгвістики та інформатики й оцінюється як трансдисциплінарна галузь теоретичного знання, синтез наук і певних наукових напрямів, які об'єднані цілями дослідження загального об'єкта – міжнародної термінологічної системи педагогіки. Підвищений інтерес до досліджень педагогічної термінології пояснюється пильною увагою фахівців різних галузей знання, оскільки вивчення історії розвитку понятійно-термінологічного апарату може стати найбільш дієвим засобом аналізу історичного розвитку процесу пізнання. У складному процесі пізнання, установленому сучасною наукою (відчуття – сприйняття – уявлення – поняття), когнітивне термінознавство приділяє особливу увагу уявленню та поняттю, оскільки саме на переході від уявлення до поняття лексична одиниця стає терміном. Основною умовою адекватності й ефективності мови педагогіки є відповідність терміна таким ознакам: стійка однозначність, якісна визначеність, системність, змістовність, аспектна чистота [2].

Мова будь-якої науки розуміється як система засобів для спеціалізованого або професійного спілкування. Мова педагогіки як гуманітарної науки, на перший погляд не

відрізняється від загальноновживаної мови, оскільки формою збігається із звичайними словами, але має відмітну властивість: усі терміни, які використовуються в педагогічній науці, введені в науковий обіг для позначення спеціального знання. Розвиток наукової думки й практики створюють об'єктивну необхідність удосконалення мови науки, відбору лексичних засобів, які точно й однозначно виражають наукове знання в матеріальній знаковій формі. Така мова повинна спиратися на достовірні факти, правильне уявлення про них, відповідні слова для їх передачі. Це положення має особливе значення для педагогіки, понятійно-термінологічний апарат якої через історичні причини більш за інші науки потребує максимальної точності й однозначності. У наш час намітилися дві основні тенденції управління розвитком і вдосконаленням педагогічної термінології: інтернаціоналізація й націоналізація. У реалізації процесу націоналізації дискусійним є питання про виділення при одному понятійному апараті науки двох термінологічних систем – рідної мови й мови міжнародного спілкування (наприклад, англійської). Інша точка зору, згідно з якою при одному понятійному полі існує безліч самостійних термінологічних систем, що належать різним мовам. Аргументи на користь цієї точки зору такі:

- термінологічні системи, що мають одне й те ж понятійне поле, але належать до різних мов, не збігаються в кількісному відношенні;
- термінологічні системи, що належать різним мовам, відображають своєрідність суспільно-історичного періоду й мають специфічні національно-культурологічні особливості;
- збільшення кількості одиниць термінологічної системи при використанні інтернаціональних термінів зумовлює появу певної кількості синонімів та омонімів;
- термінологічні системи, що належать одному понятійному полю, установлюють еквівалентність рідних і запозичених термінів, фіксуючи при цьому і випадки відсутності еквівалентності термінів;
- понятійно-термінологічна система в кожній національній мові має особливості у своєму формуванні й розвитку.

Створена в результаті процесу націоналізації понятійно-термінологічна система педагогіки зручна для українських дослідників і повною мірою відображає стан вітчизняної науки, але обмежує можливості швидкого обміну науковою інформацією, замикаючи термінологічну систему рамками рідної мови.

Результатом процесу інтернаціоналізації є термінологічні системи, що здатні до участі в міжнародній науковій комунікації, руйнують мовні бар'єри між ученими, полегшують і прискорюють міжкультурний обмін науковою інформацією, збільшують кількість термінів за рахунок процесу запозичення. І як наслідок – створення міжнародного понятійно-термінологічного банку даних з основних галузей педагогіки, який буде орієнтований на різні категорії користувачів: педагогів-практиків, теоретиків педагогіки й системи освіти, педагогів-дослідників, батьків студентів, які навчаються, самих студентів, які планують продовжити освіту в інших країнах. Інтеграція різних типів педагогічних лексикографічних джерел, що представляють різні аспекти педагогічної теорії й практики, припускає створення інваріантного для різних педагогічних

систем знання про досягнення в галузі педагогіки й освіти та передбачає реалізацію таких дослідницьких завдань:

- аналіз понятійно-термінологічного апарату вітчизняної й зарубіжної педагогіки;
- уточнення основних понять та їх визначень;
- аналіз і відбір термінології, що розкриває окремі галузі та напрями освіти й педагогічної науки;
- відбір та узгодження основних полів і галузей різних тезаурусів;
- виділення загальних понять і термінів та їх переклад;
- визначення специфічних понять і термінів для вітчизняної науки та пошук адекватної зарубіжної термінології;
- узгодження понятійно-термінологічного апарату педагогіки з провідними зарубіжними фахівцями.

Для реалізації поставлених завдань необхідно обов'язково звернути увагу на: 1) співвідношення глобальних і регіональних науково-педагогічних баз знань; 2) виявлення через створення понятійно-термінологічного банку певної логіки й особливих закономірностей змісту світового історико-педагогічного процесу; 3) розвиток і віддзеркалення в цьому процесі регіональної науково-дослідної проблематики в умовах зміни обсягу, якості та швидкості передачі науково-педагогічній інформації, яка необхідна для ефективного розвитку педагогічної науки. Рівень розвитку понятійно-термінологічного апарату педагогіки, як і будь-якої іншої науки, свідчить про рівень розвитку адекватної йому теорії, який визначається багатоаспектною понятійною системою, що відображає різноманіття відносин і сторін об'єктів, які розвиваються; різноманіттям пізнавальних завдань, що виникають у зв'язку з цим, тобто об'єктивних і суб'єктивних джерел багатоаспектності понять.

Предметна галузь вищої освіти охоплює все коло проблем, що відображають його діяльність на сучасному етапі й перспективи подальшого розвитку. За таких умов "розвиток нових інформаційних і комунікаційних технологій, інформатизація педагогічної науки призвели до кардинальної зміни форм і принципів професійно-педагогічного дискурсу та комунікації, а також до створення нових форм існування джерел у галузі педагогіки і освіти" [4, с. 59]. До найважливіших центрів педагогічної інформації належить Міжнародне бюро освіти, головною метою якого є створення всесвітньої системи з обміну інформацією, забезпечення доступу до результатів наукових досліджень на основі новітніх технологій і способів обробки інформації в галузі освіти й створення інформаційно-освітнього ресурсу, основними функціями якого є систематизуюча, довідкова, пізнавальна, нормативна, аналітична, освоєння полікультурного освітнього простору і світової педагогічної культури.

Отже, проблема створення міжнародного понятійно-термінологічного банку педагогіки є однією з умов інтеграції освітніх процесів у єдиний європейський простір та пошуку оптимальних способів взаємодії педагогів, обміну педагогічною інформацією. Оволодіння вчителями понятійно-термінологічною системою педагогіки створює

підґрунтя для професійного становлення педагога, формування його професійної компетентності, компонентом якої є дискурсивна компетенція.

Подальші напрямки дослідження пов'язані із необхідністю визначення сутності та структури поняття "дискурсивна компетенція майбутнього вчителя" як компоненту його професійної компетентності.

Література:

1. Алаев Э. Б. Экономико-географическая терминология / Э.Б.Алаев. – М.: Мысль, 1977. – 200 с.
2. Кантор И. А. Понятийно-терминологическая система педагогики / И. А. Кантор. – М.: Педагогика, 1980. – 158 с.
3. Полонский В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики / В. М. Полонский // Педагогика. – 1999. – № 8.
4. Тузлукова В. И. К постановке задачи создания информационного ресурса "Международная педагогическая лексикография" / В.И.Тузлукова // Педагогическая информатика. – 2001. – № 3. – С. 57–63.

КАЛІНІЧЕВА Г. І.,

кандидат історичних наук, доцент, професор
кафедри державного управління та політики
зайнятості, Інститут підготовки кадрів
державної служби зайнятості України, м. Київ

СТРАТЕГІЧНІ І ТАКТИЧНІ АСПЕКТИ НОВОВВЕДЕНЬ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ У СВІТЛІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОГО ПОСТУПУ

У статті аналізується специфіка проблем стратегії і тактики модернізаційних заходів в системі національної вищої освіти у контексті входження України до європейського освітнього простору.

Ключові слова: вища освіта, модернізація, стратегія, тактика, інновації.

В статье анализируется специфика проблем стратегии и тактики модернизационных мероприятий в системе национального высшего образования в контексте вхождения Украины в европейское образовательное пространство.

Ключевые слова: высшее образование, модернизация, стратегия, тактика, инновации.

In the article the specific character of the problems of strategy and tactics of modernization measures in the system of national higher education in the context of the entry of the Ukraine into the European educational space is analyzed.

The keywords: higher education, modernization, strategy, tactics, innovation.

Радикальні зрушення в українському соціумі за роки незалежності на тлі глобалізаційних викликів часу та формування інформаційного суспільства детермінували необхідність з'ясування стратегії і тактики модернізаційних заходів в системі національної вищої освіти. З огляду на соціально значущі потреби сьогодення та перспективні наслідки нинішніх нововведень для майбутнього, імперативом постає завдання врахування поступальної, реформаційної спрямованості та складових еволюційного виміру сучасних інновацій в освітній царині. У цьому контексті особливої значущості набуває проблема входження національної системи вищої освіти до європейського освітнього середовища, зокрема у світлі приєднання України до Болонського процесу.

У зарубіжній і вітчизняній науці розроблено достатньо широке коло проблем, пов'язаних із впровадженням інновацій в освітню галузь. З'ясування детермінант змін у галузі освіти, формулювання нової освітньої парадигми в умовах становлення інформаційного суспільства, методологія освіти та реалізації наукового знання, організаційно-методичні засади вищої освіти, форми здійснення інтелектуального й емоційного розвитку особистості, розвиток інноваційного освітнього менеджменту, запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі, застосування

науково-освітньої інформації у змісті вищої освіти тощо висвітлено в дослідженнях В.Андрущенка, В.Астахової, В.Баруліна, В.Бежа, М.Бережного, Я.Болюбаша, Л.Буєвої, В.Вікторова, Е.Гусинського, В.Журавського, І.Зязюна, М.Кастельса, А.Касьяна, С.Клепка, Г.Ключека, В.Кременя, В.Лутая, Т.Малькової, В.Мадзігона, М.Михальченка, О.Навроцького, В.Огаренка, М.Романенка, Л.Рижак, та багатьох інших науковців.

Разом із тим, достеменно розробки вимагають проблеми, пов'язані із з'ясуванням системності нововведень в освітній царині з огляду на їхній взаємозв'язок (середня освіта – вища освіта) та ефективність результатів (узгодження стратегічних устремлень та практики їхньої тактичної реалізації). Врахування вищеозначених чинників та актуальність проблематики дає підстави для авторської наукової розвідки та визначення мети даної статті, яка полягає у аналітичному висвітленні особливостей стратегії і тактики модернізаційних заходів в системі вищої освіти України на сучасному етапі.

Характерною рисою сучасного світового соціально-економічного розвитку є бурхлива динаміка інтеграційних процесів у світі та Європі зокрема на тлі глобальної трансформації усіх країн світу до нового якісного стану, нового типу цивілізації третього тисячоліття. Світові тенденції становлення інформаційного суспільства ставлять перед Україною нові проблеми та потребують від неї активної участі в їх вирішенні. Об'єктивна необхідність вимагає поступового, але неухильного включення соціально-економічної системи України в цілому, і освітньої зокрема, до світових інтеграційних процесів.

З огляду на глобалізаційні виклики часу, європейська інтеграція – це магістральний напрям розвитку континенту, який визначає як ситуацію в самій Європі в третьому тисячолітті, так і її місце у світі. Від часу свого заснування Європейський Союз поступово перетворився на один з найпотужніших фінансово-економічних і політичних центрів світу, ключовий компонент новостворюваної архітектури європейської безпеки, ядро системи європейських цінностей і стандартів [2].

Європейська інтеграція і членство в Європейському Союзі є стратегічною метою України тому, що це є найкращим способом реалізації національних інтересів, побудови економічно розвинутої і демократичної держави, зміцнення позицій у світовій системі міжнародних відносин. Як стратегічний напрям розвитку нашої держави, європейська інтеграція для України – це шлях модернізації економіки, подолання технологічної відсталості, залучення іноземних інвестицій і новітніх технологій, створення нових робочих місць, підвищення конкурентоспроможності вітчизняного товаровиробника, можливість виходу на світові ринки, насамперед на ринок Європейського Союзу.

В „Стратегії інтеграції України до Європейського Союзу”, затвердженій Указом Президента України від 11 червня 1998 року № 615/98, зазначається, що культурно-освітня і науково-технічна інтеграція займають особливе місце, яке зумовлене потенційною можливістю досягти вагомих успіхів у інтеграційному процесі саме на цих напрямках. Вони охоплюють галузі середньої і вищої освіти, перепідготовку кадрів, науку, культуру, мистецтво, технічну і технологічну сфери., Інтеграційний процес на відповідних напрямках полягає у впровадженні європейських норм і стандартів у осві-

ті, науці і техніці, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС. У кінцевому результаті такі кроки спрацьовуватимуть на підвищення в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграцію до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища”, – зазначається в документі [5].

Стратегія розвитку вищої освіти України в умовах Болонського процесу передбачає створення інфраструктури, яка дозволить вищим навчальним закладам максимально реалізувати свій індивідуальний потенціал в плані задоволення високих вимог Європейської системи знань та адаптувати систему вищої освіти України до принципів, норм, стандартів і основних положень європейського простору вищої освіти, прийнятних і ефективних для нашої держави і суспільства [6].

Досягнення вагомих успіхів у інтеграційному процесі зумовлене нагальною необхідністю врахування багатьох складових – політичних, економічних, правових. Поряд із згаданими напрямками європейської інтеграції, культурно-освітній та науково-технічний посідають особливе місце. Проте, нові перспективи, що відкриваються перед Україною, можуть залишитися лише романтичними мріями, якщо не відбудеться системного оновлення освітньої галузі, зокрема вищої освіти, значення якої у інформаційну глобальну добу поряд з наукою підвищується і актуалізується. Сутність інновацій в освітній царині на нинішньому етапі полягає у модернізації її змісту, організації освіти відносно новітніх уявлень про світ, місце в ньому людини, специфікації освіти щодо невідомих раніше видів діяльності людини, які в умовах сьогодення змінюють ознаки суспільства та соціальні відносини в ньому. Приєднання України до Болонського процесу та входження національної системи вищої освіти до європейського освітнього простору – це потенційний шанс, яким треба вміти скористатися, розрізняючи наявні можливості і виправдану обережність від невиправданого оптимізму і популістських страхів.

Останнім часом освітянська і наукова громадськість дедалі активніше обговорює проблеми, пов’язані із модернізаційними заходами в галузі освіти, які детерміновані входженням України до європейського освітнього простору. Зауважимо, що „болонізація” системи національної вищої освіти викликає неоднозначне ставлення: від захоплення до нищівної критики, від поміркованої зваженості і прагматизму до несприйняття його засад взагалі.

Зазначимо, що перші статті вітчизняних науковців про Болонський процес, які з’явилися в 2002-2003 роках, мали доволі стриманий характер, в них лише стверджувалося, що „найбільш цікавим і перспективним процесом у світовій вищій освіті є так званий Болонський процес”. Здебільшого, автори зосереджували увагу на ретельному викладі сутності європейської декларації щодо узгодження систем дипломів, створення сприятливих умов для обмінів студентами і науковцями та побудови об’єднаного європейського простору вищої освіти. Приблизно з 2004 року кількість наукових публікацій починає стрімко збільшуватися, причому, на думку К.Корсака, з кожним роком зростає рівень міфологізації Болонського процесу та його ідеалізація. Вартує на увагу констатація вченим того факту, що термін „Болонський процес” використову-

ється тим рідше, чим більша європейська держава і чим старіша й розвиненіша у ній система вищої освіти: „Значно популярніший він у тих невеликих периферійних країнах, які мали слабо розвинені зв'язки з провідними державами Європи і сподівалися на „болонському” шляху отримати значні дивіденди стосовно полегшення і розширення обмінів в освітньо-науковій сфері, запозичення і впровадження кращого європейського досвіду тощо” [4].

Сьогодні в Україні склалася ситуація акцентованої цікавості до Болонського процесу, оцінка якого за останні два-три роки досягла твердження, що він є найвищим європейським освітнім пріоритетом, а на українських теренах, взагалі – найрадикальнішою реформою та „революцією в освіті”. З огляду на існуючі національні особливості впровадження засад Болонської системи в освітню галузь, ми хотіли б зосередити увагу на окремих проблемах стратегії і тактики модернізаційних заходів.

Загальновідомо, що освіта є однією із галузей, що реформуються найважче. Історія знає також достатньо прикладів того, що певні реформаційні заходи в освіті лише завдають їй шкоди. Коли ж на порядку денному стоїть проблема „революційних зрушень” в освітній царині, то історичний досвід закликає до обережності і зваженості у підходах через несумісність понять „освіта” і „революція”. По-перше, революція, по суті, є якісним стрибком, що вимагає докорінної зміни існуючого стану речей, нехтуючи еволюційним розвитком. Освіта ж є тією галуззю, в якій неможливо вибудувати щось радикально нове, не спираючись на попередній досвід. Кожна національна система освіти формувалася століттями і особливу роль в ній відіграють традиції. Наш вітчизняний досвід переконливо засвідчує складність будь-яких змін в освітній царині. З початку 90-х років XX століття в Україні здійснювалися неодноразові спроби змінити освітню галузь в цілому і вищу освіту зокрема, проте всі реформаційні ініціативи не мали очікуваного результату через низку різних причин. До цього ж, після спроби оновлення освітня система прагне самовідновитися та повернутися до попереднього стану, а консервативна система вищої освіти взагалі потребує достатньо виважених і поступових інновацій.

Загальновизнано, що радянська освіта, зокрема й вища, вважалася однією з найкращих у світі. Її ефективність обумовлювалася кінцевою метою, яка, як відомо, є потужним системотворчим чинником. В умовах динамічних соціально-економічних змін в останню третину XX століття вища освіта не встигала адекватно реагувати на суспільні потреби та глобалізаційні виклики часу. Потреба в реформації стала очевидною. Після декількох невдалих спроб оновити систему вищої освіти була запропонована реформаційна модель, яку ми іменуємо як входження в Болонський процес та європейський освітній простір.

По суті, Болонський процес можна розглядати як яскравий приклад загальносвітових глобалізаційних тенденцій, які зазвичай супроводжуються вельми відчутним спротивом. Ініціатори та ідеологи Болонського процесу, розуміючи вірогідні його наслідки, наголошували на необхідності збереження національних особливостей освітніх систем різних європейських країн. Ми поділяємо точку зору Г.Ключека, який

вважає неправомірним нехтування тим позитивним досвідом, який набула вітчизняна вища освіта протягом останніх двох століть: „Чому ми виразно не сформулювали і таким чином не усвідомили, в чому саме полягають національні традиції нашої вищої школи, які ...мають обов'язково бути збереженими. Розроблений варіант входження в Болонський процес є надто революційним, і в ньому криється серйозна небезпека, не завжди усвідомлювана нами”. Причину такої ситуації вчений вбачає в денационалізованій свідомості, яка не тримається традиції і ослаблює інстинкт самозбереження. „Через те в нашому денационалізованому, а від того і різновекторному суспільстві так важко даються оптимальні рішення”, – вважає він [3, с. 58].

Сьогодні, коли завершилася черга експериментальної апробації засад Болонського процесу в окремих вузах, а з 2005/2006 навчального року є загальнообов'язковим впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в усіх вищих навчальних закладах країни, цілком реальною є загроза, що входження в Болонський процес може набути революційного розмаху, який в кінцевому результаті унеможливить очікувані результати. Основною перешкодою в досягненні високої стратегічної мети можуть виявитися, на нашу думку, суперечливі тактичні кроки в її реалізації.

По-перше, як зазначалося вище, до цього часу не відбулось усвідомлення основних організаційних, методичних, педагогічних, духовних цінностей, які дісталися у спадок вітчизняній вищій освіті. Фактично, ми говоримо про відсутність розуміння важливості збереження національних традицій у вузівській системі, адже, „...наявність традицій – це наявність певної організованості, тобто наявність певної системи, а руйнування традицій – це руйнування системи” [3, с. 59]. Як свідчить історичний досвід, побудувати нову ефективну систему на місці зруйнованої доволі проблематично.

По-друге, будь-яка суспільна система на певному етапі розвитку потребує оновлення. Соціально-економічні і політичні зрушення в українському суспільстві на тлі глобалізаційних викликів часу детермінують необхідність своєчасної модернізації системи вищої освіти. Однак вузівська система потребує не тільки зваженого, поміркованого і обережного реформування, але й також нормативно, організаційно, методично і фінансово підкріпленого. На практиці ж ми маємо ситуацію неузгодженості новацій із застарілою нормативною базою, відсутністю належного методичного забезпечення та фінансової підтримки для впровадження інформаційно-комунікаційних технологій тощо. Зокрема, до нинішнього часу на стадії громадського обговорення залишається проект Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, який має враховувати специфіку його організації в умовах впровадження кредитно-модульної системи. Оновлення потребують і нормативно-правові документи, які регламентують обсяг педагогічного навантаження вузівських викладачів у світлі вимог Болонського процесу тощо.

По-третє, дбаючи про нововведення в системі вищої освіти і маючи на меті підготовку високопрофесійного спеціаліста, здатного до постійного самонавчання та роз-

ширення професійних компетенцій, варто сьогодні зосередити увагу на якості загальноосвітньої підготовки контингенту абітурієнтів. На жаль, система середньої освіти в нинішніх умовах не забезпечує необхідного рівня знань школярам. Ідея зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників загальноосвітніх навчальних закладів, яка була реалізована 2008 році, має свої безумовні досягнення. Зокрема, хочеться сподіватися, що студентами вузів у більшості своїй стали сумлінні і добре підготовлені абітурієнти, мотивовані на здобуття якісної вищої освіти і майбутню професійну самореалізацію. Проте, питання про підвищення якості навчання в системі середньої освіти з кожним роком набуває дедалі більшої актуальності і потребує безвідкладної громадської і державної уваги.

В-четвертих, стратегічна мета модернізаційних заходів в галузі вищої освіти полягає у підготовці в її системі конкурентоспроможного на ринку праці фахівця, академічна і трудова мобільність якого передбачає можливість навчання в різних європейських (або вітчизняних) вузах та широку трудову міграцію. У цьому зв'язку постає декілька риторичних запитань щодо тактичної її реалізації. Враховуючи, що Болонський процес задумано для того, щоб дати можливість українському студенту довчитись або перевчитись в університетах Європи, виникають наступні запитання: яка частина українського студентства (і з яких спеціальностей) відчує потребу удосконалювати свій фах за кордоном? Чи спроможна фінансово ця частина студентів реалізувати можливість навчання в європейських вузах? Чи готова нинішня Європа прийняти на навчання українських студентів? Маємо також усвідомлювати, що за умови фінансової і організаційної підтримки талановитих студентів і викладачів зарубіжними установами, вузами і організаціями існує реальний шанс втратити найбільш якісний і конкурентоспроможний, "людський матеріал". Враховуючи нинішні реалії глобальної економічної кризи, за якої нагальною проблемою постає необхідність розширення спектру професійних компетенцій майбутніх фахівців, виникають запитання, які стосуються власне вітчизняної практики: наскільки реальною є вірогідність академічної мобільності українського студентства за умов існування обмеженого ліцензованого обсягу у вітчизняних вузах?

По-п'яте, не відкидаючи певних позитивних зрушень в процесі запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, ми однак поділяємо точку зору К.Корсака, який вважає, що переконання у тому, що кредити, модулі і рейтингове оцінювання є магічними засобами уніфікації освітніх систем із одночасним значним підвищенням якості дипломів є не більш ніж міфом [4]. Формальна заміна одних одиниць вимірювання навчальної роботи студентів (академічних годин) на інші (залікові одиниці, кредити тощо) не має по суті істотного значення, якщо метою інновацій постає забезпечення якості освіти.

Фахівці у сфері якості освіти виділяють три складові якості освіти: якість освіти (знань, способів вирішення завдань); якість методів навчання і виховання (організація пізнавальної діяльності, контролю за здійсненням навчальної діяльності); якість освіченості особистості (засвоєння знань, умінь та навичок, засвоєння моральних норм).

На думку спеціалістів, незалученість українських ВНЗ до впровадження передових методів управління якістю, зокрема таких, як розроблення системи якості відповідно до вимог міжнародних стандартів ISO серії 9000 та участь у національних конкурсах якості й ділової досконалості на базі Європейської моделі, вже в найближчому майбутньому може негативно позначитися на їх конкурентоспроможності в умовах глобалізації й жорстокої конкуренції, що виникне при запровадженні Болонського процесу [1, с. 98-99]. У цьому сенсі актуальним для України було б започаткування пілотного проекту щодо впровадження і сертифікації систем якості відповідно до вимог міжнародного стандарту ISO 9001 версії 2000 року.

По-шосте, „болонська” тема звучить тим голосніше, чим вищий рівень централізації управління вищою освітою. Це пояснюється тим, що з самого початку Болонський процес був ініційований міністрами освіти із залученням міжурядових міжнародних освітніх організацій. На вітчизняних теренах простежується певний дисонанс між задекларованими в Болонській угоді тезами про автономію університетів і децентралізацію управління та реальною практикою надмірного адміністрування.

Акцентуючи увагу на особливостях в стратегії і тактиці модернізаційних заходів, маємо зауважити, що на сьогодні існує певна суперечність у системі вищої освіти в інформаційному глобальному суспільстві – між національною належністю знання, духовно-ціннісного досвіду, організацією освіти та глобальним викликом, в якому останні перетворюються на всесвітній продукт споживання, безвідносний до коренів і витоків, що значно змінює місце педагога, науковця, студента, колективів закладів освіти в системі пізнання оточуючого світу, реалізації суспільного призначення вищої освіти.

Разом з тим, було б помилкою замовчувати або применшувати складність процесу інтеграції України у європейський освітній простір. Зрозуміло, що він буде тривалим і непростим. Серед іншого, інтеграція в Європу означає зростання відкритості національної освіти й економіки та потужної конкуренції з боку вищих навчальних закладів і фірм Європейського Союзу.

Подолання цих складнощів і суперечностей на українських теренах нам вбачається в гармонізації засадних принципів Болонського процесу з найкращими традиціями і педагогічними надбаннями вітчизняної вищої школи, які довели свою ефективність на практиці. Важливим завданням постає унеможливлення радикальних революційних трансформацій вузівської системи, натомість актуальності набуває еволюційний, зважений реформаційний поступ, який потребує прийняття обґрунтованих і оптимальних рішень, що будуть закладені в модель майбутньої освітньої системи.

Як зазначається в матеріалах Міністерства освіти і науки, „гармонізація вищої освіти України відповідно до вимог Європейського освітнього простору, її розвиток здійснюватиметься за певними принципами”. Пріоритетного значення набуває запровадження інноваційних досягнень освіти і науки. Адже відомо, що інноваційний шлях розвитку суспільства можна забезпечити, сформувавши покоління людей, які мислять та працюють по-новому. Як наслідок – основна увага має приділятися загальному розвитку особистості, її культурологічній і комунікативній підготовленос-

ті, здатності самостійно здобувати і розвивати знання, формувати інформаційні та соціальні навички [6].

Світовий досвід переконливо доводить, що доля будь-якої реформи, інтенсивність її впровадження і ефективність результатів залежать від переконливості мотиваційної частини та від простоти і зрозумілості її моделі. Тому в процесі вироблення оптимальної моделі національної вищої освіти у контексті її системної модернізації варто забезпечити виваженість у виробленні стратегії та розробці своєчасних і дієвих тактичних заходів задля її здійснення, сприяти системній взаємоузгодженості усіх складових частин, розробити ефективний механізм реалізації та максимальну зрозумілість і доступність реформаційних заходів.

Вищезазначені чинники дають підстави для висновку, що будь-які інновації потребують зваженості у прийнятті модернізаційних кроків, оскільки незавершеність реформ в освіті, поразки і невдачі неминуче відкидають суспільство назад, унеможливаючи його поступальний розвиток. Оскільки Болонський процес – це „серйозно і надовго”, то його реалізація на практиці має спиратись на належне правове, організаційно-методичне і фінансове забезпечення. Якщо йдеться про майбутнє розвитку освіти і держави в цілому, то будь-які інвестиції, спрямовані у „людський капітал” на етапі його формування у вузівських стінах, мають перспективу обернутися новими соціально значущими надбаннями.

Можливою альтернативою європейській освітньої інтеграції є поступова маргіналізація України, її соціально-економічна відсталість, політична нестабільність і поява нових загроз національній безпеці. Геополітична невизначеність робить Україну надто вразливою для зовнішнього тиску. Після початку розширення Європейського Союзу на схід та внаслідок активної участі в ньому всіх без винятку західних сусідів України, вона може опинитися поза цим процесом, що означатиме самоусунення від загальноєвропейських процесів і небезпеку ізоляції. В такому разі, ціна нехтування інтеграційними процесами може виявитися набагато вищою від ціни інтеграції.

Література:

1. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи // Вища школа. – 2008. – № 6. – С.92-125
2. Інтеграція України у європейське співтовариство – [http:// leschishin.org/review/r019.php](http://leschishin.org/review/r019.php)
3. Ключек Г. Про деякі проблеми „стратегії і тактики” реформування вищої педагогічної освіти // Освіта і управління – 2007. – Т.10. – №2. – С.57-61.
4. Корсак К. Мифи про Болонський процес // Дзеркало тижня № 39 (567) – 2005 – 8-14 жовтня. – <http://www.dt.ua/3000/3300/51424/>
5. Про затвердження Стратегії інтеграції України до Європейського Союзу. Указ Президента України від 11 червня 1998 року № 615/98 – http://www.nbuv.gov.ua/law/98_ues.html
6. Робочі групи МОН працюють над новою редакцією законопроекту "Про вищу освіту" – http://www.mon.gov.ua/main.php?query=newstmp/2008/03_03/3/

КОБА Н. В.,
аспірант кафедри менеджменту,
Національний технічний університет України
“Київський політехнічний інститут”, м. Київ

ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЗНАННЯМИ В НАУКОВО-ПРОМИСЛОВИЙ КОМПЛЕКС УКРАЇНИ

Дана стаття присвячена вивченню проблем практичного впровадження одержаних у вищій школі знань в діяльність вітчизняних організацій науково-промислового комплексу шляхом побудови системи управління знаннями. Зокрема, автор розглядає стратегічні аспекти цього питання. В результаті аналізу наукових праць обґрунтовується доцільність вибору інтегрованої стратегії управління знаннями, яка передбачає взаємодію всіх компонентів знання. Автор надає практичні рекомендації щодо тактичних заходів в рамках цієї стратегії.

Ключові слова: знання, управління, стратегія, інтелектуальний капітал.

Статья посвящена изучению проблем практического внедрения полученных в высшей школе знаний в деятельность отечественных организаций научно-промышленного комплекса путем построения системы управления знаниями. В частности, автор рассматривает стратегические аспекты этого вопроса. В результате анализа научных трудов обосновывается целесообразность выбора интегрированной стратегии управления знаниями, которая предусматривает взаимодействие всех компонентов знания. Автор дает практические рекомендации относительно тактических мероприятий в рамках этой стратегии.

The given article is devoted to study the problems of practical implementation of acquired knowledge in higher school into domestic companies acting at scientific and industrial complex by building of knowledge management system. Particularly the author considers strategic aspects of this issue. The reasonability of the choice of the knowledge management strategy providing interaction of all knowledge components is grounded as a result of analysis of the scientific studies. The author gives practical guidelines concerning tactical measures within this strategy.

Постановка проблеми. Питання управління знаннями займає одне з важливих місць в системі використання отриманих у вищій школі знань. Особливо це набуває актуальності, коли процес підготовки фахівців різних рівнів здійснюється в рамках Болонського процесу, який ставить за мету не тільки вдосконалення навчального процесу, а, перш за все, перспективу ефективного використання сукупності отриманих знань для підвищення конкурентоспроможності національної ринкової економіки. Тому управління знаннями входять до питань, якими займається сучасний освітній

менеджмент. Кращі економічні, організаційні та психологічні засоби, запозичені в країнах Європи, повинні активно впроваджуватися в науково-господарську структуру України. В даній статті розглянуті деякі питання теоретичного, методичного та практичного характеру в інтегрованій системі управління знаннями науково-промислового комплексу України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням впровадження управління знаннями присвячено багато досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних авторів, а саме: Т. Девенпорта, Л. Прусака, В. Бюреса, Б. Робертса, Г. Джілінгема, М. Зака, М. Марінічевої, Б. Мільнера, Т. Гаврилової, К. Віга, Н. Сичової, М. Грушиної та інших. Аналіз цих досліджень виявляє наявність неузгодженостей серед авторів щодо теоретичних та прикладних аспектів реалізації управління знаннями в організаціях. Зокрема, щодо стратегічного планування управління знаннями.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Недосконалість існуючих підходів до реалізації управління знаннями, а саме в області розробки та виборі оптимальної стратегії, обумовлює необхідність подальшого теоретичного дослідження даної проблеми та надання практичних рекомендацій в цьому контексті.

Постановка завдання. Метою написання даної статті виступає обґрунтування реалізації інтегрованої стратегії як оптимальної при впровадженні управління знаннями на підприємстві та розробка тактичних заходів в рамках цієї стратегії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибір та розробка відповідної стратегії є необхідним та одним з найважливіших етапів впровадження управління знаннями на підприємстві.

Стратегію управління знаннями – це сукупність заходів, спрямованих на створення нової вартості, що реалізується в продуктах, людях та процесах, за допомогою раціонального формування та використання знань в організаціях в рамках загальної корпоративної стратегії.

Розробка та впровадження стратегії управління знаннями може підвищувати ефективність бізнесу наступним чином[3]:

Мінімізувати дублювання зусиль та втрати знання при реструктуризації підприємства;

Визначати необхідні спеціалістам навички та зміни в управлінні;

Сприяти більш ретельному плануванню пріоритетів при впровадженні нових ініціатив з управління знаннями;

Покращувати зв'язок між бізнес-стратегією і технологічною інфраструктурою для обміну знаннями, їх створення та повторного використання;

Забезпечувати навчання персоналу на основі досвіду роботи підприємства, мотивування людей, залучення нових трудових ресурсів та надання спеціалістам умов для самореалізації.

Зазначені результати можуть бути досягнуті в разі правильного вибору та реалізації стратегії.

Аналіз наукової літератури та практичного досвіду підприємств виявляє наявність різних класифікацій стратегій управління знаннями в організаціях.

Дослідження результативності управління знаннями в західних компаніях виявляють значну різницю в показниках ефективності, яка становить до 40 % [1]. Причину такої ситуації автор вбачає в різних підходах до впровадження управління знаннями, зокрема й до стратегічного планування. Варто відмітити, що переважна більшість підприємств реалізують стратегії, які спрямовані на розвиток окремих знанневих процесів, проте не на весь життєвий цикл знання. Так, наприклад, експерти Lotus Development виділяють наступні чотири види стратегій [1]:

Оперативне прийняття рішень, розробка нових стратегічних підходів, координація спільних зусиль та адаптація бізнесу до вимог окремих клієнтів;

Вдосконалення окремих бізнес-процесів, в тому числі повторне використання продуктивних рішень, створення нових та оптимізація наявних процесів, запозичення корисного досвіду інших підприємств;

Створення інноваційних рішень на основі знайомства співробітників зі способами вирішення проблем іншого профілю, з якими вони, як правило, не знайомі;

Підвищення компетенції співробітників шляхом їх навчання, знайомства з досвідом підприємства, інформаційними матеріалами та методиками роботи.

Основним завданням вищевказаних стратегій є впровадження діяльності з управління знаннями в бізнес-процеси підприємства як одного з компонентів знання.

Аналіз наукових праць засвідчує наявність різних підходів до реалізації стратегій управління знаннями, основна відмінність між якими полягає в зосередженості на окремих його аспектах.

К. Вііг та Американський центр продуктивності та якості (APQC) визначили шість виявлених стратегій управління знаннями в процесі дослідження організацій-лідерів в цій сфері [5]:

Стратегія знання як стратегія бізнесу – всебічний корпоративний підхід до управління знаннями, в якій знання часто розглядається як продукт;

Стратегія управління інтелектуальними активами зосереджена на вже наявних у підприємства активах, які можуть використовуватися більш повно або покращуватися;

Стратегія формування особистих знанневих активів полягає у заохоченні та сприянні розвитку вмінь та знань окремих співробітників, так як і обміну цими знаннями;

Стратегія створення знання надає особливого значення інновації та створенню нового знання за допомогою НДДКР, яка застосовується лідерами на ринку, які формують майбутнє їх галузі;

Стратегія трансферу знання зосереджена на процесах передачі знання та передової практики задля покращення якості та ефективності роботи;

Стратегія знання, орієнтована на клієнтів, має на меті розуміння клієнта та його потреб, і, як результат, їх задоволення.

Дей та Велдер з компанії МакКінсі визначили п'ять стратегій знання, які використовують великі корпорації [5]:

Розробка та передача передових практик, що спрямована на виявлення передових практик в організації та поширення їх в розосереджених мережах розміщення;

Створення нової галузі з впровадженого знання, що передбачає можливість застосування організацією наявного знання в новий спосіб;

Формування корпоративної стратегії навколо знання, що проявляється у відмінностях стратегій управління знаннями розроблених в різних галузях;

Сприяння та комерціалізація інновацій, спрямовані на встановлення конкурентної позиції шляхом зростання технологічних інновацій та скорочення часу до виходу їх на ринок;

Створення стандарту шляхом поширення запатентованого знання, як засіб досягнення широкого застосування їх інтелектуальних продуктів.

Деякі вітчизняні дослідники дотримуються дещо схожої класифікації стратегій управління знаннями[4]:

стратегія знання як бізнес-стратегія, яка передбачає формування та використання “найкращих” знань в будь-якій роботі;

стратегія управління інтелектуальним капіталом, спрямована виключно на підтримку та розвиток інтелектуальних активів;

стратегія формування знання, що реалізується шляхом поглиблення накопичених та генерування принципово нових знань, які сприяють підвищенню конкурентоспроможності підприємства;

стратегія обміну знаннями спрямована на систематичний обмін знаннями між співробітниками підприємства.

Вище перераховані стратегії спрямовані на розвиток окремих процесів управління знаннями, таких як створення, залучення, формалізація, зберігання, передача, оцінка, використання, захист. Автор вважає, що всі ці процеси представляють собою окремі складові єдиної системи, тому стратегія повинна бути спрямованою на їх комплексний розвиток.

Також існують інші підходи до класифікації стратегій управління знаннями. М. Зак виділяє два типи стратегій управління знаннями: консервативна, яку використовують підприємства-експлуататори існуючого внутрішнього знання; агресивна, яка притаманна підприємствам, спрямованим на виявлення зовнішніх знань. Безумовно в сучасному ринковому середовищі ті підприємства, які зосереджені виключно на використанні своїх внутрішніх накопичених знань, не можуть бути конкурентоздатними. Необхідний постійний моніторинг зовнішніх знань, а також кооперація з іншими учасниками ринку щодо обміну знаннями.

В результаті дослідження консалтингових компаній США М. Хенсоном було виявлено два основних типи стратегій управління знаннями: кодифікації та персоналізації[5]. Стратегія кодифікації полягає в тому, що знання ретельно кодифікуються та зберігаються в базах даних, де вони можуть бути доступними та легко використовуватися будь-ким в компанії. Стратегія персоналізації – це коли знання використовуються в безпосередній близькості до особи, які їх розвинула, та підлягають обміну лише при прямому особистому спілкуванні. Тобто, можна говорити про зосередженість автора на окремих компонентах знання – людях та технологіях.

Гапоненко А.А. класифікує стратегії управління знаннями за ознакою їх відношення до окремих складових інтелектуального капіталу. Проте лише за умови взаємозв'язку та одночасному розвитку всіх елементів системи інтелектуального капіталу можлива комерціалізація наявного знання в організації. Саме це виступає основним завданням стратегії управління знаннями. Тому обґрунтованим буде вибір лише стратегії, спрямованої на рух знання одночасно між всіма елементами інтелектуального капіталу[2].

Зважаючи на описані вище види стратегій та їх недоліки, автор вважає доцільною реалізацію інтегрованої стратегії управління знаннями, яка спрямована на взаємодію всіх компонентів знання – процесів, технологій та людей. Інтегрована стратегія управління знаннями повинна бути спрямована на постійний розвиток всіх бізнес-процесів і підтримувати загальну стратегію розвитку компанії, а також визначити особливі види діяльності в сфері менеджменту знань, які інтегруються в бізнес-модель підприємства як постійна складова та сприяють досягненню поставлених стратегічних та цілей в області знань.

Дана стратегія повинна бути адаптивною, оскільки динамічна природа знання обумовлює розгляд організації як живого організму. Тобто, відповідно до руху та розвитку знання в організації стратегія управління знаннями теж повинна змінюватися.

Існує багато тактичних підходів до реалізації наведених вище стратегій. Найбільш розповсюдженими та діючими є впровадження інформаційних систем, розвиток персоналу, розробка системи вартісної оцінки знання тощо. Практика зарубіжних підприємств виявляє також допущення помилок в ході реалізації ініціатив з управління знаннями. Консалтингова компанія Hopkins Business System Consulting найбільш поширеними з них визнала[3]:

відсутність підтримки топ-менеджменту підприємства;

недооцінка можливих переваг та затрат;

невідповідна технологічна підтримка;

неякісне планування робіт та відсутність чітких критеріїв оцінки ефективності.

Ці помилки повинні бути враховані при реалізації стратегії управління знаннями.

В рамках запропонованої автором інтегрованої стратегії повинні передбачатися наступні тактичні кроки:

1. Формування системи мотивації, яка передбачатиме нагороди за досягнення цілей компанії, що сприятиме обміну знаннями та роботі в групах, тобто активізуватиме процеси пошуку та створення, трансферу, використання та формалізації знань;

2. Створення відповідної інформаційної інфраструктури управління знаннями (сховища знань, програмне забезпечення для роботи в групах, пошукові системи). Вибір тієї чи іншої технології управління знаннями залежить від багатьох факторів (тип підприємства, галузь, рівень конкуренції на ринку, технічна та професійна підготовка компанії до переходу на нову технологію тощо). В основі та принципах побудови обраної технології повинні бути основні бізнес-процеси компанії. Рекомендується також горизонтальний вид інформаційної інфраструктури управління знаннями, що сприяє уник-

ненню дублювання зусиль копіювання інформації в різних системах організації. На думку авторів, найефективніше було б розпочати з системи автоматизації ділових процесів;

3. Створення навчальних та консалтингових центрів, які б проводили навчання персоналу новим принципам роботи й консультували з технічних питань;

4. Вибір системи оцінювання, яка б включала показники з управління знаннями та пов'язувала їх з системою показників компанії в цілому. За основу такої системи, на думку авторів, може бути взята модель "Skandia Navigator", яка, на відміну від системи збалансованих показників, включає "людський фактор" як основний параметр й пов'язує його з усіма іншими, і спрямована на вимірювання інтелектуального капіталу;

5. Гуманітарні заходи (створення товариств практиків, наради, конференції, семінари, круглі столи тощо), які спрямовані на забезпечення спілкування в групах, на перехід від неявної до явної форми знань. Обов'язковим кроком при цьому має бути створення постійно діючих товариств практиків, які роблять значний внесок в перетворення індивідуальних знань співробітників, що можуть в будь-який момент бути втраченими компанією, на її активи – організаційні знання. До даних процесів неодмінно мають бути долучені висококваліфіковані та досвідчені спеціалісти, особливо похилого віку.

Насамкінець варто відмітити, що навіть найдосконаліша стратегія приречена на провал, якщо вона не буде усвідомлена і прийнята більшістю керівництва підприємства та забезпечена відповідними фінансовими ресурсами.

Висновки та перспективи подальших розвідок. В статті розглянуто стратегічний аспект впровадження управління знаннями на підприємствах. Автором запропонована реалізація інтегрованої стратегії, що спрямована на одночасний розвиток та взаємодію всіх компонентів знання. Передбачені тактичні кроки в ході її реалізації активізують всі знанцеві процеси на підприємстві. Такі кроки як формування системи винагород за досягнення цілей та розробка системи оцінювання дозволяють уникнути помилок компаній, котрі не досягнули очікуваного ефекту від управління знаннями. Створення навчальних центрів та товариств практиків дозволяє вирішити такі проблеми як недостатня технологічна підготовленість персоналу та старіння кадрів, з якими зіштовхуються вітчизняні підприємства.

Досліджувана в статті тема відкриває широкі можливості для подальших досліджень: проблеми формування культури довіри й обміну знаннями; проведення оцінки ефективності управління знаннями в компанії; діяльність товариств практиків; вибір технології знання та інші.

Література:

1. Ярушина М.А. Формирование системы управления знаниями в организации / Марина Акимовна Ярушина [Электронный ресурс]: Дис. канд. экон. наук: 08.00.05. – М.: РГБ, 2003. – 178 с.
2. Гапоненко А.А. Менеджмент знаний. Сборник научных трудов/ общ.ред. Гапоненко А.А., Корниенко В.И. – 2002.

3. Андрусенко Т. Стратегия управления знаниями предприятия [Электронный ресурс] / Т. Андрусенко // Корпоративные системы. – 2007. – №3. – Режим доступа: www.management.com.ua/strategy/str158.html – Название с экрана.
4. Мартич А. Через знания – к звездам [Электронный ресурс]/ А. Мартич // Управление компанией. – 2001. – №5. – Режим доступа: www.management.com.ua/hrm/hrm10.html.
5. Kingston J. Choosing Your Knowledge Management Strategy [Electronic resource]/ J.Kingston//Journal of Knowledge Management Practice. – 2003. – Volume 4. – Режим доступа: www.tlinc.com/jkmpv4.htm.

КОБЕЦЬ А. С.,

кандидат технічних наук, професор, ректор,
Дніпропетровський державний аграрний
університет, м. Дніпропетровськ

ДЕМ'ЯНЕНКО А. Г.,

кандидат технічних наук, професор, завідувач
кафедри теоретичної механіки та опору
матеріалів, Дніпропетровський державний
аграрний університет, м. Дніпропетровськ

МАРЕНІЧЕНКО В. В.,

доцент, начальник науково-дослідної частини,
Дніпропетровський державний аграрний
університет, м. Дніпропетровськ

БОЛОНСЬКА УГОДА ТА ВИЩА ІНЖЕНЕРНА АГРАРНА ОСВІТА В УКРАЇНІ – ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ, ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Обговорюється питання про сучасний стан системи вищої інженерної аграрної освіти України. Розглядаються та пропонуються деякі заходи щодо поліпшення стану та перспектив її розвитку. Наголос робиться на збереженні фундаментальних основ інженерної освіти у вищих аграрних навчальних закладах, недоторканності перших двох років навчання, суттєвого перетворення, активізації, організації та дієвому контролю самостійної роботи, запровадженні ринкових форм та важелів управління у системі вищої освіти України, що безперечно приведе і до підвищення інтелектуального потенціалу України. Ключові слова: освіта, фундаментальність, інженерія, інформація.

Обсуждаются вопросы связанные с современным состоянием системы высшего инженерного образования в Украине. Привлекается внимание к просматривающейся тенденции подготовки “потребителей”, “пользователей”, а не создателей, генераторов новой информации, машин и технологий. Рассматриваются некоторые предложения, направленные на улучшение состояния и перспектив ее развития. Акцент делается на сохранении фундаментальных основ высшего инженерного образования, неприкосновенности первых двух лет базового образования, активизации и действенному контролю самостоятельной работы. Ключевые слова: образование, фундаментальность, информация.

Some problems of education engineering and of current status and perspectives of mechanical engineering in Ukrainian agriculture are discussed. Saving fundamental bases of agrarian engineering higher education system and its intensification of the self instruction learning are accented. Keywords: education, fundamental, information, problem, perspective.

Відомо, що рівень соціальної системи суспільства визначається виробництвом знань, нової інформації, її накопиченням, відтворенням і творчим та рентабельним застосуванням в усіх сферах, галузях повсякденного життя і, особливо, в АПК. Сучасна глобальна задача світової системи освіти полягає не просто в підготовці компетентного фахівця, а в його перетворенні у інформаціологічну особистість, здатну до неперервної самоосвіти, саморозвитку, самоорганізації. На Землі, серед більш ніж 200 держав, приблизно 15-20 мають розвинену економіку, АПК та високий рівень життя їх мешканців. Це ті країни, в яких мають можливість та дійсно дбають про науку та високоякісну, результативну систему освіти, де найбільша увага приділяється природничо-математичній та інженерно – технологічній освіті. Прикладом є сучасна Фінляндія, яка з 2000 р. стала світовим лідером з використання досягнень науки і високих технологій, що є наслідком перш за все фундаменталізації системи вищої освіти у цій країні. В якості основи фундаменталізації мається на увазі створення такої системи та структури освіти, пріоритетом яких є не прагматичні, вузькоспеціалізовані знання, а знання, які сприяють цілісному сприйняттю наукової картини навколишнього середовища, інтелектуальному зростанню особистості та її адаптації до швидко змінних соціально – економічних та техніко – технологічних умов [6,7]. Фундаментальні науки є локомотивом, рушійною силою розвитку прогресу, без яких неможливий довгостроковий розвиток прикладних наук, дослідно – конструкторських розробок, високих та нанотехнологій. Не має сумніву, що інвестори з розвинутих країн не інвестуватимуть розвиток фундаментальної, інженерно-технологічної освіти в Україні. Для них бажано, щоб Україна була постачальником сировини та ринком збуту товарів їх виробництва, у тому числі і АПК. А тому розвивати інженерно-технологічну, аграрну освіту, готувати національні кадри для АПК потрібно самотужки і перш за все для економіки України. Не можна також сподіватися на приєднання до Болонської конвенції, як на панацею від усіх хвороб нашої системи вищої освіти. Сучасний світовий рівень розвитку інформаційного суспільства ставить нові вимоги до фахівця, серед яких основними є висока професіональна компетенція, фахові знання, володіння інформацією, комп'ютерними та інформаційними технологіями, високий рівень знання державної та, по можливості, іноземних мов. У зв'язку з тим, що технології, машини стрімко оновлюються, виникає потреба перетворення освіти у неперервний процес і переходу її у стан існування, яка винна розвивати у майбутнього фахівця здатність творчо мислити, готувати його до навчання самостійно впродовж усього життя. Тут велику роль повинна відігравати фундаменталізація системи вищої аграрної освіти для забезпечення розвитку АПК, збереження продовольчої незалежності та безпеки України. Згідно з законом України "Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки" перед вітчизняною наукою, виробництвом стоїть задача побудови конкурентноспроможної, енергоефективної та ресурсозберігаючої техніки. Розв'язувати ці задачі для АПК належить, в першу чергу, фахівцям, які отримують вищу інженерну освіту на інженерних факультетах аграрних ВНЗ, для чого необхідно підвищити якість підготовки інженерних кадрів, результативність системи освіти, забезпечити, закласти основи, підвалини тео-

ретичної, фундаментальної підготовки, яка ще ніколи і нікому не була зайвою і, в першу чергу, не руйнувати до кінця досить непогану у минулому українську систему освіти. Саме про це й писав у своїх спогадах видатний український інженер – механік, вчений із світовим визнанням, академік С.П. Тимошенко, життя та науково-педагогічна діяльність якого протягом 50 років пройшли не тільки в Україні а і у багатьох державах Європи та Америки: “Тепер через сорок років моєї науково-педагогічної праці у багатьох країнах світу, розмірковуючи про причину наших досягнень, я доходжу висновку, що чималу роль у цьому відіграла освіта, яку нам дали російські вищі інженерні школи. Грунтовна підготовка з математики і основних технічних предметів давали нам величезну перевагу перед американцями, особливо, в розв’язанні нових нешаблонних задач”. Нобелівський лауреат, відомий російський вчений – фізик Жорес Іванович Алферов з цього приводу казав: “Я часто думаю о том, почему в России образование было таким успешным ?... И отвечал, потому что понимали, что необходимо единство инженерного и физико-математического образования. Только в этом случае мы на самом деле смогли поднять уровень естественнонаучного образования...”. На жаль цього не можна сказати про сучасну вищу інженерно-технологічну освіту в Україні, у тому числі і вищу інженерну аграрну, яка останнім часом все більше набирає тенденцію підготовки “користувачів”, “споживачів” закордонних машин і технологій, а не будівників продовольчої і економічної незалежності України.

Що стосується сучасного стану, практичних результатів реформування системи вищої аграрної освіти після приєднання до Болонської угоди то, відверто кажучи, пишатися особливо нічим. Аналіз навчальних планів та робочих програм свідчить про сталий характер зниження частки природничонаукових, фундаментальних дисциплін при підготовці інженерних кадрів. Сьогодні, як ніколи, відчутні проблеми і пов’язані із недостатньою увагою до вивчення фундаментальних дисциплін як у школі так і у ВНЗ, які покликані надати базові знання, сформувані основу майбутньої професійної діяльності інженерів будь-якої галузі. Після приєднання України до Болонської угоди та переходу на кредитно-модульну систему навчання число аудиторних годин, відведених на вивчення природничонаукових дисциплін, суттєво скоротилося. Згідно з ОПП підготовки бакалавра [3] у студентів факультету механізації сільського господарства кількість аудиторних годин відведених на опанування математики скоротилося вдвічі (264/134), теоретичної механіки (148/54) та механіки матеріалів і конструкцій (опору матеріалів) (180/54) втричі і т.інш.. Як і ж міцні та надійні підвалини майбутнього інженера – механіка виробництва АПК можна при такому зменшенні аудиторних годин очікувати? А чи зможе студент самостійно розібратися та опанувати розділи вищої математики, теоретичної механіки, опору матеріалів та інших важливих базових інженерних дисциплін? Чи має він навички такої роботи зі школи? Багато з цих питань залишаються на цей час без однозначних відповідей. Марно і ілюзорно покладати на даний час велику надію на самостійне опанування великого обсягу матеріалу, що передбачається системою ESTS. Все це звичайно не сприяє підвищенню рівня ні фундаментальної, ні професійної підготовки майбутніх фахівців народного господарства

Треба наголосити, що час безпосередньо навчальної аудиторної роботи зі студентом суттєво зменшився, а клопоту, звітності, з кожним кроком, бюрократії значно збільшується. Таке враження, що відбувається імітація реформи освіти. Цілком зрозуміло, що при приєднанні до Болонської угоди та переході на ECTS недоцільно усі ВНЗ України водночас ставити в один ряд. По об'єктивним чи суб'єктивним причинам шкільна підготовка сільської молоді, особливо з природничих дисциплін, слаба та на жаль і не покращується з кожним роком реформи. Випускники сільських шкіл практично не підготовлені до самостійної роботи, до роботи з ПЕОМ, не кажучи вже про знайомство з комп'ютерними та інформаційними технологіями. Та й чи може бути по іншому в державі, якщо міський будинок книги перетворюють у казино та зали гральних автоматів? В державі на рівні владних структур та ВР ніяк не розберуться з двома мовами – російською та українською, а наполегливо ведеться мова про мобільність студентів та викладачів в межах ЄС. А яка кількість пересічних студентів та викладачів (%), або аспірантів, володіє досконало хоча б однією іноземною мовою, щоб бути мобільними? Та й чи можна оволодіти досконало іноземною мовою при існуючій системі навчання іноземним мовам? У зв'язку з цим виникає логічне запитання про необхідність такого різкого приєднання до неіснуючого на сьогодні Європейського освітнього простору, який сам знаходиться у перехідному, непростому транзитному режимі створення? Можливо втрачена віра у свою національну систему освіти та по мовчазній згоді признається недієздатність тієї системи освіти, яка вчора визнавалась однією з найкращих [3] ? Тут є над чим поміркувати.

У зв'язку з цим, на нашу думку, два перших роки інженерної освіти, під час яких закладається база майбутнього фахівця, необхідно зробити недоторканими і по кількості природничонаукових дисциплін і по обсягу. При цьому необхідно ще й визначитися щодо кількості та обсягу соціально-гуманітарних дисциплін, яких занадто багато та ще й суперечливих (вчора атеїзм а сьогодні релігієзнавство), не забуваючи, що основна мета підготувати фахівця народного господарства – інженера. Коня ставити треба вперед, а потім воза. На жаль часто робимо навпаки а тому маємо і відповідні результати. Пройшовши добрий тренінг мислення на перших двох курсах, які призначені для опанування фундаментальних дисциплін для інженерно-технологічних факультетів та повинні бути недоторканими, студент зможе використовувати і вдосконалювати набуті знання та досвід при вивченні спеціальних фахових предметів та, звичайно, в своїй подальшій практичній та науковій діяльності. Не заклавши під час навчання надійної фундаментальної бази марно сподіватися на перспективу покращення інженерної підготовки та поліпшення стану та перспектив розробки нових машин і технологій. Одним із дієвих засобів покращення інженерної підготовки є підвищення статусу фундаментальної, природничонаукової складової. Відповідно до Меморандума Міжнародного симпозіуму ЮНЕСКО [7], завдання фундаментальної освіти полягає у забезпеченні оптимальних умов для виховання гнучкого та різнобічного наукового мислення, різноманітних, доцільних та адекватних способів сприйняття дійсності, створенні внутрішньої потреби в саморозвиткові та самоосвіті протягом

всього життя людини. Не просто вчити, а вчити мислити, вчити вчитися – така винна бути основна тенденція, головна мета системи освіти ХХІ сторіччя.

Що ж стосується розробки нових машин та технологій для АПК в Україні, то все залишається практично на тому ж рівні, про який у свій час влучно сказав відомий метр землеробства, академік В.П. Гарячкін – “Общий уровень сельскохозяйственного машиностроения очень низок и производит грустное впечатление”. І це результат, підсумок, нашої освітянської діяльності, був і на наш час залишається таким в Україні.

А тому, на нашу думку, одним з важливих питань є розгляд проблем і першочергових заходів, пов'язаних з якісною підготовкою фахівців інженерного напрямку, від яких залежить існування та перспективи розвитку держави в цілому та АПК. Основу ж такої підготовки в першу чергу закладають фундаментальні, природничі науки [1-8]. Для інженера будь – якого фаху це математика, фізика, матеріалознавство, теоретична механіка, механіка матеріалів і конструкцій (опір матеріалів), які є основою для опанування теорії машин та механізмів, деталей машин та спеціальних дисциплін. Скорочування аудиторних годин на опанування фундаментальних інженерних дисциплін не дає змогу підготувати кваліфікованих компетентних фахівців, які відповідали б сучасним вимогам, в першу чергу для самих же аграрних ВНЗ, як майбутніх викладачів спеціальних дисциплін та генераторів нової інформації, машин та технологій. Бо саме фундаментальні науки закладають основу, базу, маючи яку, молоді фахівці зможуть самостійно підвищувати свій фаховий рівень, розв'язувати творчо та впевнено виникаючі питання АПК, будь – то створення нових технологій, нових машин, кваліфікована їх експлуатація, вдосконалення чи модернізація. При опануванні фундаментальних інженерних дисциплін дуже важливу роль відіграє регулярна самостійна робота студентів [3,8]. Цю важливу сторону навчального процесу необхідно активізувати, надати їй новий імпульс, запроваджувати нові форми роботи і контролю, використовувати сучасні інформаційні засоби і технології навчання, а головне відійти від формалізму. Взагалі, система освіти це дуже складне виробництво і воно повинне бути економним та рентабельним. Настав час застосовувати у системі вищої аграрної освіти нові ринкові форми і важелі управління, вводити сміливіше освітні ринкові послуги, переводити кращих, більш талановитих та здібних студентів на бюджетне забезпечення, а гірших на контрактну систему і т. ін. Ринкові реформи треба і можна запровадити у правовому полі, а в результаті матимемо підвищення відповідальності студентів, рівня та якості їх знань, відійдемо від надуманої проблеми корупційності у системі освіти. Важливим моментом та стимулом розвитку системи вищої аграрної освіти є відповідна, достойна винагорода викладачам, науковцям за їх нелегку та якісну роботу, що теж посприяє зникненню такої штучної проблеми, як корупційність у ВНЗ. У студентів повинна бути мотивація до навчання, а у викладачів до роботи, особливо у наші нелегкі кризові часи. Настав час застосовувати більш прогресивні форми винагороди за працю. Тут можна скористатися рейтинговою системою, що значно підвищить активність та продуктивність роботи науково-педагогічних працівників.

Вважаємо, що розглянуті питання та наведені заходи послужать справі поліпшення якості і рівня підготовки фахівців у системі вищої інженерної освіти. Безумовно, у цьому напрямку необхідно шукати і втілювати на практиці свої, нові шляхи і методи перетворення системи вищої інженерної освіти, які повинні враховувати реальні економічні можливості, носити національний характер. І що важливо, реформуючи систему вищої інженерної освіти, проводячи перетворення згідно з положеннями Болонської угоди, треба зберегти, не втратити кращих здобутків, тенденцій та традицій нашої системи освіти, в першу чергу її фундаментальності. Як заповідав Т.Г.Шевченко “Учитесь, читайте, чужому навчайтесь й свого не цурайтесь”. Дійсно мудра заповідь, яка є і сьогодні актуальною для сучасної України.

Література:

1. Гандель Ю.В., Жолткевич Г.Н. Математическое образование и информационное общество. Материалы конференции “Современные проблемы науки и образования”, г. Ялта, 2003. с. 35-36.
2. Головчук А.Ф., Іщенко Т.Д., Акімов О.О., Мареніченко В.В., Хоменко М.П. Університетська освіта в Україні та Болонський процес. Аграрна освіта, К., 2007. 83 с.
3. Кобець А.С., Дем'яненко А.Г. Деякі проблеми інженерної освіти, стан і перспективи розвитку сучасної землеробської механіки в Україні. Вісник Львівського НАУ. № 12, т.2. Львів, 2008. с.642-647.
4. Кобець А.С., Дем'яненко А.Г. Приєднання до Болонської угоди та фундаментальність інженерної освіти в Україні. Зб.наук. праць “Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі”, в.5, НМетАУ, м. Кривий Ріг, 2008. с.125-129.
5. Кобець А.С., Дем'яненко А.Г. Математична, фундаментальна освіта інженера та реформування системи вищої освіти в Україні. Матеріали МНПК “Математична освіта в Україні: минуле, сьогодення, майбутнє”, К., 2007. с.16-18.
6. Стучинська Н.В. Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів та фармацевтів при вивченні фізико-математичних дисциплін. Зб.наук. праць “Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі”, в.5, НМетАУ, м. Кривий Ріг, 2008. с.215-223.
7. Терентьєва Н.О. Основи фундаментальної підготовки фахівців в умовах сучасного типу розвитку суспільства. Зб.наук. праць “Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі”, в.5, НМетАУ, м. Кривий Ріг, 2008. с.103-106.
8. Шемавнев В.И., Демьяненко А.Г. О повышении роли самостоятельной работы в контексте национальной доктрины развития образования Украины в XXI столетии. Матеріали конференції “Сучасні проблеми науки і освіти”, м. Ужгород, 2003.с.123-125.

КОРЖ-УСЕНКО Л. В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки,
Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка, м. Суми
МАРТИНЕНКО Д. В.,
магістрантка, факультет післядипломної
та додаткової освіти, Сумський державний
педагогічний університет ім. А. С. Макаренка,
м. Суми

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВЕКТОР УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ГУМАНІСТИЧНІ РЕМІНІСЦЕНСІЇ

У статті узагальнюється досвід здобуття вищої освіти вихідцями з України, аналізується система гуманістичних цінностей знаних вихованців європейських університетів, приватний характер взаємин між наставниками і їх учнями.

В статье обобщается опыт достижения высшего образования уроженцами Украины, анализируется система гуманистических ценностей известных воспитанников европейских университетов, частный характер взаимоотношений между наставниками и их учениками.

In the article the experience of higher education is summarized by the people of the Ukrainian origin, the system of humanism values of the known pupils of the European universities and private character of mutual relations is analyzed between tutors and their students.

Постановка проблеми. Наразі точиться багато розмов і дискусій щодо "Болонського процесу", доцільності руху в європейський освітній простір. При цьому недооцінюється те, що Україна і українці були активними учасниками і співтворцями цього процесу, залучаючись до аксіологічної системи координат Європи, наснажуючись і виховуючись на ідеях гуманізму і просвітництва, культивованих в європейських університетах. Згадати хоча б Юрія Дрогобича, на честь якого в Болонському університеті встановлено меморіальну дошку з надписами італійською та українською мовами: "Юрію Дрогобичу (Джорджо да Леополі), 1450-1494, українському науковцю, філософу та астроному, викладачу Болонського університету і його ректору з 1478 до 1482 року. Держава шанує його пам'ять" [2, 1]; чи нашого земляка з Глухова Максима Березовського – славетного композитора, члена Болонської філармонійної академії, ім'я якого викарбовано на мармуровій дошці цього поважного закладу поряд із його видатним сучасником В.Моцартом [12, 1].

На імена, що фігурують в дослідженні, претендують багато країн світу, де навчались або ж працювали ці люди, але часто ігноруються факти їх походження, само-

ідентифікації і вболівання за свою батьківщину. Так, вихідця з України Юрія Дрогобича вважають "своїм" італійці і поляки, М.Березовського і Д.Бортнянського – італійці й росіяни. Звісно, генії і таланти мають вселенський характер, однак хочеться привернути увагу до тих яскравих особистостей родом з України, чиї імена були гордістю і славою європейських університетів і академій.

Аналіз актуальних досліджень. Предмет нашого дослідження є за своєю природою складним і поліфункціональним, оскільки зосереджений на межі багатьох галузей наук: історії України, історії середніх віків і нового часу, історії педагогіки, філософії (епох гуманізму, реформації і просвітництва), літературознавства, мистецтвознавства, культурології, наукознавства, де відзначилися своїм чільним внеском наші земляки.

Істотним доробком науковців у розробку окресленої проблематики були праці Н.Бічуї, І.Голенищева-Кутузова, Я.Ісаєвича, І.Крип'якевича, В.Литвинова, Г.Лонго, Я.Матвійшина, В.Микитася, Є.Немировського, В.Нічика, Г.Нудьги, Ю.Стратія, М.Сумцова, М.Шалати та ін. Заслугує на особливу увагу останнє дослідження В.Литвинова, присвячене С.Оріховському. Чимало цінної інформації почерпнуто із новітніх академічних видань: "Історія педагогіки в персоналіях" за редакцією О.Сухомлинської у 2-х томах та "Історія української культури" за загальною редакцією Б.Патона у 5-ти томах.

За останні роки зроблено суттєвий крок у розробці тих фрагментів історії вищої освіти, що досі вважалися неперспективними. Це стосується і спадщини видатних гуманістів XV-XVI ст., які належали до маргінальної (порубіжної) культури. Обрана тема набуває виразно-актуального звучання, враховуючи євроінтеграційні прагнення України, а щодо альма-матер авторів цієї статті – Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка – ще й у зв'язку з підписанням договору про співпрацю з Краківським Ягелонським університетом. Слід відзначити зусилля сумських науковців Л.Гаврило та В.Вандишева, докладені до перекладу і адаптації латиномовних рукописів Юрія Дрогобича, що зберігалися у бібліотеках і приватних колекціях Європи, неоприлюдненими перед громадськістю. Нині Л.Гаврило продовжує опрацювання цих рідкісних першоджерел.

До перспективних напрямів розвитку даної тематики належить ширше залучення іншомовних літератури. Особливий інтерес становлять праці зарубіжних дослідників, насамперед, польських, італійських, російських.

Мета статті – проаналізувати систему гуманістичних цінностей знаних у світі вихідців з України, акцентуючи увагу на їхній діяльності як творців, знавців і популяризаторів рідної культури.

Завдання: узагальнити досвід здобуття українцями вищої освіти в Європі; систематизувати просвітницькі погляди і науково-педагогічну діяльність гуманістів українського походження, спрямовану на підтримку талановитої молоді; показати зв'язок високого рівня освіченості інтелектуальної та суспільної еліти України з потенційною схильністю до громадсько-корисної та добродійної діяльності.

Хронологічні межі дослідження (XV-XVI ст.) дозволяють простежити тривалий і значимий процес взаємовпливів, взаємообмінів і взаємозбагачення європейських і

українських контекстів розвитку вищої освіти, переорієнтації “культурного коду” України на західно-європейські цінності [11, 33].

Виклад основного матеріалу. Характеризуючи витоки зародження й становлення української системи вищої освіти, слід зауважити, що тривалий час в Україні не існувало відповідних закладів і спрагла до знань українська молодь здобувала високий рівень освіченості шляхом самоосвіти або ж приватним чином виїжджаючи за кордон. Європейські університети не тільки озброювали знаннями, але й прищеплювали своїм вихованцям високу духовну культуру, що виявлялося в шляхетній поведінці, повазі до своєї батьківщини, до альма-матер, толерантності, шанобливому ставленні до освіти і всебічному їй сприянні (чого, на жаль, конче бракує сучасним випускникам вищих навчальних закладів).

З XIV ст. активізується практика навчання українців у Європі, набуваючи масового характеру: для них відкривалися гуртожитки, наприклад, у Кракові та закладений королевою Ядвігою в Празі в 1397 р. [7, 34]. Хоча студентів з українських земель доволі важко ідентифікувати і поррахувати в складі університетів: не всі списки збереглися, не всіх вносили до них. До всього, українців досить складно відрізнити від білорусів, а чимало взагалі записувалися поляками. Маргінальна культура, властива поліетнічним державам, ускладнювала чіткість розмежування: українські автори писали латиною, здебільшого були католиками, працювали в інституціях Речі Посполитої. Не маючи змоги зреалізуватися в Україні (за умови відсутності належних закладів) ця культурно-духовна еліта зберігала зв'язки з національним суспільством, впливаючи на нього прямо чи опосередковано. Вдома їх шанували, в них училися, за ними йшли.

Одним із найпопулярніших серед українців і водночас найближчим територіально був Краківський Ягелонський університет. У XV-XVII ст. на його кафедрах, як стверджують польські дослідники, було щонайменше 13 професорів з України, а українець Станіслав із Нового Міста кілька разів ставав ректором цього закладу. Аналіз студентських списків і ректорського архіву свідчить: тільки з часу заснування Ягелонського університету в 1364 р. і до середини XVII ст. тут училося 1834 українські студенти [6, 36].

Ще одним освітнім центром вихідців з українських земель була Італія. В Падуанському університеті у XVII ст., за свідченням польського дослідника Г. Берига, було 1945 студентів з України, записаних у списки і 500 незаписаних. По завершенні студій вони поверталися на батьківщину, як, майбутній ректор Острозької академії К.Лукаріс. В альма-матер зажили собі доброї слави українські професори Г.Керницький і Я.Севський, бібліотекар В.Русянович, проректор П.Боїм [6, 34-35]. Охоче юнь навчалася і в Римі, як от Ф.Прокопович – пізніше ректор Києво-Могилянської академії.

Великої популярності набували в українців німецькі університети – Гейдельберзький, Грейфельдвальдський, Лейпцигський, Геттінгенський, Страсбурзький, Віттенберзький. Чимало наших земляків студювали в Угорщині, ще більше – у Відні. У Сорбонні здобув знання митрополит Петро Могила – фундатор Києво-Могилянської колегії, второваної на кшталт французького університету, а в Кембріджі – майбутній ректор Києво-Могилянської академії Інокентій Гізель.

Багато українців закінчувало декілька університетів і при цьому не зупинялись на досягнутому. Це учений Острозької академії Купріян, автор першої української граматики І.Ушевич, видатний громадський і освітній діяч, вихованець Острозької академії М.Смотрицький, блискучий дипломат, соратник гетьмана І.Виговського, автор відомих в Європі праць Ю.Немирич та багато інших, що свідчить про їх потяг до самовдосконалення. Іноді освітні мандри тривали кілька десятиріч, перетворюючи допитливих на вічних студентів (подібно до нашого славетного Г.Сковороди).

Спочатку підкорювали твердині знань вихідці із Західної України, а з XV ст. з'являються українці з Лівобережжя. Зокрема, в Кракові в 1434 р. навчався Іван Петрович з Глухова [8, 157]. З часом зазнали змін як соціальний склад студентства – з елітного на більш демократичний, так і наукові пріоритети – з гуманітарних і богословських наук на природничі.

За кордоном юнаки з України одержували не тільки вищу освіту, але й переймалися передовими суспільними ідеями, екстраполюючи їх на рідний ґрунт і своєрідно інтерпретуючи. Визначними гуманістами XV-XVI ст., основоположниками гуманістичної культури в Україні були Юрій Дрогобич-Котермак, Павло Русин, Станіслав Оріховський-Роксолан та інші, які після навчання в Європі провадили наукову й громадську діяльність і в українських землях. Ці діячі усвідомлювали свою національну приналежність і дбали про рідну культуру незалежно від місця своєї діяльності. Принцип самоідентифікації, усвідомлення себе українцями ("русинами") і повсякчасний акцент на цьому, дозволяє зараховувати їх до українських гуманістів. Конфесійні чи мовні ознаки мають другорядне значення.

В плеяді гуманістів вирізняється постать Юрія Михайловича Котермака (бл. 1450-1494 рр.) – талановитого астронома і медика, королівського лікаря, поета, першого українського автора друкованої книжки ("Прогностична оцінка поточного 1483 року"), ректора Болонського університету, почесного громадянина м.Болонья, якого й сьогодні шанують в Італії. В історії він залишився під іменами Юрія Дрогобича, Джорджо да Леополі, тобто Юрія зі Львова, що в Галицькій землі, Георгіуса з Русі.

Середню освіту здобув у Дрогобичі та Львові, а ступені бакалавра та магістра – в Краківському університеті. В пошуках знань пішки здолав шлях до Болонського університету, де став доктором філософії та медицини. За рекомендацією Дж.Манфреді читав лекції з астрономії, отримуючи подвійну платню, що свідчить про високу оцінку його кваліфікації [3, 396]. У 1481-1482 рр. був обраний студентами на посаду ректора Болонського університету, як особа, яка "перевищувала інших науками і чеснотами".

Повернувшись до Ягелонського університету, викладав астрологію та медицину. Він повчав: "Святої ж науки себе навчаєте, тую же і чадам надавайте". Серед його учнів були учений М.Коперник, німецькі поети К.Цельтис, Р.Борсдорф [13, 34]. Ю.Дрогобич практикував ресумпції – оплачувані студентами додаткові заняття, що передбачали більш неформальний виклад матеріалу. В цей час українське студентсько-викладацьке земляцтво мало значний вплив на життєдіяльність університету.

За кордоном Юрій прагнув представляти саме Русь. У своїх працях Ю.Дрогобич підкреслює, що Львів і Дрогобич належать не до Польщі, а до Русі, під якою розуміє “Руське Королівство” – колишні володіння галицько-волинського короля Данила [13, 36].

Його вважають одним з ініціаторів друку перших кириличних книжок у краківській друкарні Ш.Фіоля – “Тріодь Пісна”, “Тріодь Цвітна”, “Осьмогласник”, “Часословець для навчання дітей грамоти” – написаного майже чистою українською народною мовою [4, 6]. Прикметно, що їх видавництву сприяли меценати – Йоган Турзон, перемишльський єпископ Іона, українські магнати В.Пинський, Т.Каленикович, М.Острозький, а до другорядних робіт залучалися українські студенти [13, 35]. Дослідники стверджують, що коректорами і редакторами цих книжок були Ю.Дрогобич та П.Русин, хоча участь у цьому проєкті потребувала великої громадянської мужності. Адже для Фіоля це мало трагічні наслідки: за злочин проти віри його засуджено до ув’язнення, а книги, за переказами, було спалено [3, 404]. Однак сам факт їх появи за 75 років до І.Федорова є промовистим.

В останні роки життя Юрій Дрогобич активізував зв’язки із рідним краєм, часто буваючи тут. Отримавши від ради професорів Краківського університету ділянку землі біля Львова, він спорудив будинок, який після його смерті став гуртожитком для викладачів медицини [3, 398].

Відомий латиномовний поет Павло Русин (бл. 1470-1517 рр.) народився у м. Кросно (тепер Польща), на території заселеній українцями-лемками. Вищу освіту він здобув у Краківському та Грейфсвальдському університетах, студіював у Відні. Ступінь магістра отримав у Кракові і працював тут викладачем латинської літератури, об’єднав навколо себе молодих поетів, створивши власну поетичну школу. Також провадив наукову та видавничу діяльність у Віденському університеті та в Угорщині [6, 39].

Його творчість пройнята благоговінням перед античною спадщиною. Значна частина праць П.Русина носить дидактично-виховний характер. Метою виховання для нього було освічене доброчестя, мірилом якого є патріотизм, зв’язок з батьківщиною – невід’ємний атрибут досконалої людини. Учень просвітителя Ян з Віслиці називав його “окрасою руських мужів, яку слід прославити і гордістю сарматських країв” [13, 42]. Апелюючи у своїх творах до образів історичних осіб, мислитель вихваляв тих, хто опікувався освітою, підтримував філософів і поетів. Одним із меценатів П.Русина був єпископ Станіслав Турзо, який опікувався й іншими європейськими гуманістами, в тому числі й Котермаком. Вірш “На банкет пана Станіслава Турзо” належить до кращих творів Русина [13, 43]. У поета також є окремий твір, де прославляється книжка як скарбниця знань, “солодка... від золота ясного ясніша, від коштовностей всіх дорожча”, така, що “розрадить, вгамує біль, щастя й шани дасть, спасе і увічить” [7, 46].

Видатний оратор, публіцист, полеміст та історик Станіслав Оріховський-Роксолан (1513-1566 рр.) народився в с.Оріховці Руського воеводства, 17 років навчався в Краківському, Віденському, Вітенберзькому, Падуанському, Болонському університетах, удосконалював свої у Венеції, Римі, Лейпцигу, провадив громадську діяльність на рідній Перемишлянщині. Цікаво, що до розвитку його особистості при-

четні багато відомих людей, зокрема, реформатор церкви та освіти Мартін Лютер, в домі якого він мешкав протягом трьох років навчання, та освітній діяч Філіпп Меланхтон.

С. Оріховський був знаковою постаттю східнослов'янської культури доби Відродження, чії твори вважалися взірцевими, перевидавалися десятки разів у XVI-XVIII ст. і користувалися авторитетом в середовищі духовної еліти України XVII ст., особливо за підтримку православ'я [10, 215].

В Західній Європі його називали “генієм”, “українським (рутенським) Демостеном” та “сучасним Ціцероном”, з думкою якого мусили рахуватися і польський король, і сам папа римський. Відомий польський історик Мартин Кромер писав: “Не думай, мій Оріховський, що твоє ім'я невідоме за кордоном. В Італії, Іспанії, Франції і Німеччині мені довелося чувати схвальні відгуки про твої твори, які становлять гордість і захист вітчизни. Я не зустрічав там ученого, який не читав би їх і не підносив до небес твої дотепності, красномовності та вченості, і я був гордий твоєю славою, оскільки вбачаю в тобі свого співвітчизника і друга, і тому промінці твоєї слави падають і на мене” [7, 17].

С. Оріховський дбав про талановитих молодих земляків. Так, у його листі до італійського гуманіста П. Рамузія значиться: “...щороку посилаємо до вас, у Падую, що в Італії, багато юнаків. Серед них є у вас мої земляки і родичі: Ст. Ваповський і Ст. Драгойовський ..., які подають великі надії [в навчанні]. Дуже хочу, щоб ти з ними познайомився, аби завдяки їм міг судити про талант усього нашого народу ...” [9, 25].

Принципом громадянського гуманізму в Оріховського була любов до батьківщини, що прирівнювалася до вищого доброчестя. Він вважав себе сином “українського народу Польської держави”, повсякчас наголошував на своєму походженні і тому, що він народився і живе на Русі [7, 52].

В Оріховського є слова гідні життєвого кредо щирого патріота: “Я українець (ruthenus), і цим пишаюся, і про це охоче заявляю, пам'ятаючи про свій рід і українську кров, про місце, де народився і виріс” [9, 24]. Відомий полеміст добре знав народну мову, вводячи українську лексику і навіть цілі звороти не тільки до польськомовних творів, а й до написаних латиною. Він був першим істориком, який симпатизуючи українцям – “лицарям і воїнам”, всупереч гегемоністичним претензіям польської шляхти вказував на велич Київської Русі, обстоював традиційну схильність українців до освіти, які знайомі з грецькою книгою і письмом ще з княжих часів, а “тепер не нехтують і латиною” [9, 13]. З метою усвідомлення цінності власної культури і традицій С.Оріховський радив мандрувати іншими країнами.

Пріоритетними факторами історичного розвитку гуманісти бачили виховання, освіту, знання. “Доброчинство”, “доблесть” – не тільки дар природи, а й результат роботи над собою внаслідок доброчинного виховання. Мислителі вважали, що слід вивисуватися серед людей розумом і знаннями, набутими в школах мудрості, уникаючи гучних титулів, які без особистих достоїнств стають порожніми символами. Вони цінували не “природу”, а талант людини, її особисті доброчинності, які приносять дер-

жаві користь, а мужу авторитет. А тому треба фундувати і опікуватися школами мудрості. “Де їх нема — відкривай, де занепали. — відновлюй. Хай навчається там підростаюча молодь твоєї країни людяності й мудрості”, — закликає Оріховський короля [7, 47].

Перших українських гуманістів вирізняє їх активна громадянська позиція, подвижницька праця. Завдяки шаленому прагненню до самореалізації вони ставали знаними вченими мужами, вперто долаючи моральні і матеріальні перешкоди (злидні, тиск церковного кліру тощо) і слугуючи взірцем для своїх учнів. А тому прояви патріотизму з їх боку, що виявлявся в різних формах, набули виняткового значення. Це було початком боротьби за виживання українського народу, яку продовжили і поглибили наступні покоління.

Багатогранні перла, що містить спадщина видатних гуманістів і ренесансна культура загалом, споріднюють їх з педагогами прийдешніх генерацій — це ідея навчання протягом всього життя (з Я.Коменським), початки теорії природного права (з Д.Локком), використання епістемологічного і виховного потенціалу епістолярного жанру (вершинами якого є кордоцентричні листи Г.Сковороди та В.Сухомлинського), культ людини, її свободи і гідності, добра, знань, книги, любові до батьківщини (в унісон з гуманістичною педагогікою В.Сухомлинського).

У добу Ренесансу були сформовані основні засади благодійницької ментальності західноєвропейського громадянина на базі цінностей античної культури і через систему вищої освіти вони поширились на інші країни, в тому числі й Україну. Традиційною була практика університетської доброчинності: успішний випускник заповідав закладу свої книги, засновував нові бурси (зазвичай, зобов'язуючи молитися за помин душі). Обов'язком вельмож вважалося фундування навчальних закладів, а незаможних вихованців — подвижницька діяльність на ниві освіти. Цікавим атрибутом університетського життя була присяга на вірність своїй “нації” (земляцтву) і альма-матер, яка за своєю святістю не поступалася клятві Гіппократа. В дбайливому збереженні неформальних зв'язків, приватного спілкування полягала запорука потужного суспільного впливу університетів.

Допитливі юнаки з України долучившись до ментального поля гуманізму згодом стали основою інтелектуальної і духовної еліти нації. Ми цілком солідарні з позицією відомого культуролога Є.Маланюка, що в університетах Європи кувався той духовний меч, який невдовзі постав в оборону національної гідності українства.

Висновки. Практика здобуття українцями вищої освіти в університетах Європи, започаткована у XIV ст., набула особливої популярності у XVI-XVII ст. Географія студентських мандрівок була дуже широкою; практично не існувало в Європі університету, де б не навчалися вихідці з України. Однак, наші земляки віддавали перевагу Краківському та Падуанському університетам. Причому студенти з України здобули собі репутацію “розумних і дисциплінованих”, зажили собі доброї слави в якості ректорів, професорів і магістрів провідних європейських закладів.

Науково-педагогічна діяльність визначних гуманістів українського походження була спрямована на піднесення престижу освіченості, культу “моральної шляхетнос-

ті”, плекання патріотичних почуттів, високу культуру спілкування між генераторами ідей та їх носіями, підтримку обдарованої молоді, особливо земляків, вдячність своїм наставникам і патронам, розробку понять “добročестя”, “добročинність”. Особливо значимим було те, що гуманісти і меценати українського походження долучилися до друкування кирилических книг, що було революцією в передачі інформації і сприяло залученню українців до процесу навчання та наукового пізнання. Зміна ставлення до добročинності в Європі епохи Відродження мала суттєвий вплив на аналогічне суспільне явище в Україні. Вихованці європейських університетів переймалися ідеями створення закладів вищої освіти на українських землях, що й було реалізовано в діяльності Острозької та Києво-Могилянської академій в пізнішу історичну епоху.

Література:

1. Дрогобич Юрій. Годы и пророчества. – Харьков: Факт, 2002. – 287 с.: іл.
2. Жила О. У Болонії встановлено меморіальну дошку Юрію Дрогобичу // Львівська газета. – 2008. – 23 травня. – С. 1.
3. Історія української культури. У 5-ти томах / За заг. ред. Б. Є. Патона. – Т. 2. (Українська культура XIII – першої пол. XVII ст.) / За ред. Я. Д. Ісаєвича. – К.: Наукова думка, 2001. – 848 с.
4. Краківські українознавчі зошити. Т. 1-2. 1992-1993. – Краків: Вид-во Швайпольт Фіоль, 1993. – 472 с.
5. Кремень В.: “Еліта, інтелігенція – провідники нації” (інтерв’ю Т. Мостової) // Учитель. – 1999. – № 11-12. – С. 63-67.
6. Микитась В. Л. Давньоукраїнські студенти і професори. – К.: Абрис, 1994. – 288 с.: іл.
7. Нічик В., В. Литвинов В., Стратій Ю. Гуманістичні та реформаційні ідеї на Україні (XVI – початок XVII ст.). – К.: Наукова думка, 1991. – 380 с.
8. Нудьга Г. А. На літературних шляхах (Дослідження, пошуки, знахідки). – К.: Дніпро, 1990. – 351 с.: іл.
9. Оріховський Станіслав. Твори. Переклад з латинської і старопольської мов В. Д. Литвинова. – К.: Дніпро, 2004. – 672 с.: іл.
10. Сумцов Н. Ф. Станіслав Ореховський // Киевская старина. – 1888. – Т. XXIII. – ноябрь. – С. 215-234.
11. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / Збірник наукових праць: Спеціальний випуск “До витоків становлення української педагогічної науки” / В. Г. Кузь (гол. ред.) та інші. – К.: Науковий світ, 2002. – 323 с.
12. Українці Італії вшанували композитора М. Березовського // Українці поза Україною. – 2005. – 8 листопада. – С. 1.
13. Українська педагогіка в персоналіях. У двох книгах / За ред. О. В. Сухомлинської. – Кн. 1. X-XIX ст. – К.: Либідь, 2005. – 622 с.

КОТЛЯРОВА О. О.,
аспірантка кафедри педагогіки,
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка, м. Луганськ

РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В СВІТЛІ ПРИЄДНАННЯ ДО БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

В статті детально розглянуті освітянські реформи в Україні кінця 20 – початку 21 сторіччя та їх вплив на розвиток системи вищої освіти на сучасному етапі, проаналізовано зміни в вищій школі в світлі приєднання України до Болонського процесу.

В статье детально рассмотрены образовательные реформы на Украине конца 20 – начала 21 века, а также их влияние на развитие системы высшего образования на современном этапе, анализируются изменения в высшей школе в контексте присоединения Украины к Болонскому процессу.

In the article the educational reforms of the end of the 20th – the beginning of the 21st century in Ukraine and their influence on the system of higher education of today are described, the recent changes in higher education after Ukraine having joined the Bologna process are analyzed.

Офіційне приєднання України до Болонського процесу відбулось 19 травня 2005 року з підписанням відповідної декларації на конференції в місті Берген. Саме ця подія засвідчила факт визнання країнами-учасницями Болонського процесу вітчизняної системи вищої освіти та факт їх впевненості, щодо спроможності України забезпечити реалізацію основних цілей Болонської декларації. Щоб це стало можливим, ще з 90-х років минулого століття в Україні поступово проводились реформи в існуючій системі освіти, які набули нового змісту в світлі вищезгаданих подій.

Розвиток системи освіти в Україні в цілому, і зокрема зміни в системі вищої освіти розглядаються в працях таких вітчизняних вчених як Андрущенко В., Астахова В., Болюбаш Я., Журавський В., Згуровський М., Кремінь В., Ніколаєнко С., Степко М. та ін. Крім того, як у вітчизняній, так і в закордонній педагогіці, значна увага приділяється саме проблемам вищої школи (Алексюк А., Аллен М., Арчер М., Барнетт Р., Белозерцева Є., Вітвицька С., Вульфсон Б., Глузман О., Головка С., Жуков В., Кайзер Ф., Кобиляцький І., Нечепоренко Л., Рувінський Л., Уолфорд Г. та ін.).

Мета статті полягає в детальному висвітленні реформ в системі вищої освіти України та їх впливу на сучасний стан вищої школи країни в світлі приєднання до Болонського процесу.

В 1992-1995 роках минулого століття була проведена перша освітянська реформа. Наголос у ній було зроблено на загальноосвітній школі. До здобутків цього періоду слід віднести розробку і затвердження Державної програми "Освіта. Україна ХХІ

століття", яка нині здійснюється в основних своїх складових. Цілком очевидний результат дали створення єдиного Міністерства освіти, Академії педагогічних наук, певні кадрові зміни на рівні керівництва ВНЗ, відкриття університетів, зокрема в західних регіонах України. З навчальних планів ВНЗ було вилучено ідеологічні курси. Розпочалось активне впровадження державної мови [1].

Другий етап освітніх змін веде відлік від Указу Президента України, датованого листопадом 1995 р., яким було передбачено не лише загальні напрями, а й конкретні кроки, засоби, шляхи їх реалізації. Не визначеними, на жаль, виявилися ресурси, зокрема фінансові. Робота розпочалася з поліпшення співпраці галузі з Академією педагогічних наук. Позитивні наслідки мало утворення в структурі Академії педагогічних наук Відділення педагогіки та психології вищої школи. Відчутний соціальний резонанс мали такі заходи, як оптимізація мережі закладів освіти; перехід до ступеневої системи навчання; впровадження нової, досить ефективної системи контролю якості навчально-виховного процесу; формування нормативно-правового поля освіти; створення концепції гуманітарної освіти і виховання студентської молоді. Розпочався перехід до підготовки фахівців за новими спеціальностями. В системі освіти з'явилися національні університети, ефективнішою стала співпраця українських ВНЗ із зарубіжними партнерами. Україна підписала Лісабонську конвенцію щодо визнання кваліфікацій у галузі вищої освіти, ратифіковану Верховною Радою України [1].

Протягом 1995-2004 р.р. Міністерство освіти і науки України на основі міжнародних документів з питань демократії, гуманізації в галузі освіти і прав людини здійснило ряд масштабних заходів по створенню нової нормативно-правової бази національної вищої освіти України. Прийнятий в Україні комплекс нормативно-правових документів, пройшов апробацію на міжнародному рівні і визначає ідеологію реформування всієї освітньої галузі [2, с.4].

У 2001 році вступив у дію "Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти". Даним документом регламентуються нові вимоги до освіти і професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі, що обумовлені ідеями і принципами ступеневої освіти в Україні. У числі засад і факторів, що обумовили виникнення концепції ступеневої освіти названі: демократизація суспільства, формування нових соціально-економічних структур, їхня орієнтація на ринкові відносини, жорстка професійна конкуренція; необхідність розрізнення двох процесів, що є основою діяльності вищого навчального закладу – освіти і професійної підготовки. Відповідно до ступеневої освіти підготовка фахівців (4 ступеня) орієнтована на мобільність і мінливість соціальної і виробничої діяльності, адаптація до яких виступає як одна з ознак рівня освіти; забезпечення випускникам можливості здійснювати професійну кар'єру при одночасному дотриманні ними принципів соціальної справедливості, відповідальності, загальнолюдських цінностей і моралі; диференціація вимог до характеру і змісту освіти і професійної підготовки фахівців з вищою освітою різних освітньо-кваліфікаційних рівнів;

введення механізму об'єктивного педагогічного контролю з визначення результатів діяльності системи вищої освіти і навчальних досягнень тих, хто навчається. До такого віднесена технологія стандартизованого тестування [2, с.6].

В 1999 році було офіційно розпочато Болонський процес, до якого з кожним роком залучалось дедалі більше європейських країн. В Україні ж рух за вступ до Болонського процесу активізувався лише з 2003 року.

Країни – учасниці Болонського процесу – ставлять перед країнами, які готуються вступати до європейського співтовариства ряд вимог, 3-поміж яких досягнення відповідної якості вищої освіти – чи не найважливіша [3].

Для оцінки розвитку системи вищої освіти в країні використовують наступні параметри рівней відповідності:

освітньої політики в підготовці висококваліфікованих професіоналів і реальної потреби в спеціалістах в конкретно-історичний період розвитку держави й суспільства; цілей освіти стандартам вищої школи й отриманим результатам; державних та інших джерел фінансування вищих навчальних закладів; співвідношення в країні державних, суспільних й приватних вузів; якості й рівня вищої освіти світовим стандартам; відкритості системи вищої освіти при входженні до світового освітнього простору; орієнтирів на світові стандарти й збереження існуючих традицій[4].

Для виявлення існуючого рівня якості вищої освіти в 2003 році департамент вищої освіти разом з вищими навчальними закладами України провів аналіз стану організації навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Проведений аналіз виявив деякі проблеми та недоліки в нинішній системі підготовки фахівців з вищою освітою, а саме:

- відсутність систематичної роботи студентів протягом навчального семестру;
- низький рівень активності студентів і відсутність елементів змагальності в навчальних досягненнях;
- можливість необ'єктивного оцінювання знань студентів;
- значні затрати бюджету часу на проведення екзаменаційної сесії;
- відсутність гнучкості в системі підготовки фахівців;
- недостатній рівень адаптації до швидкозмінних вимог світового ринку праці;
- низька мобільність студентів щодо зміни напрямів підготовки, спеціальностей та вищих навчальних закладів;
- мала можливість вибору студентом навчальних дисциплін [5].

Для подолання вищезазначених недоліків було запропоновано, як один з засобів, запровадження кредитно-модульної системи, яка передбачає вирішення наступних завдань:

- відходу від традиційної схеми “навчальний семестр – навчальний рік, навчальний курс”;
- раціонального поділу навчального матеріалу дисципліни на модулі і перевірки якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля;

- перевірки якості підготовки студентів до кожного лабораторного, практичного чи семінарського заняття;
- використання більш широкої шкали оцінки знань;
- вирішального впливу суми балів, одержаних протягом семестру, на підсумкову оцінку з навчальної дисципліни;
- стимулювання систематичної самостійної роботи студентів протягом усього семестру і підвищення якості їх знань;
- підвищення об'єктивності оцінювання знань студентів;
- запровадження здорової конкуренції в навчанні;
- виявлення та розвиток творчих здібностей студентів [5].

Таким чином, з метою вироблення і запровадження нових принципів організації навчального процесу щодо розширення можливості студентів у виборі змісту програми навчання, забезпечення гнучкості в системі підготовки фахівців для їх адаптації до швидкозмінних вимог національного та міжнародного ринків праці, стимулювання студентів і науково-педагогічних працівників у досягненні високої якості підготовки фахівців з вищою освітою та підвищення престижу української вищої школи на світовому рівні колегія міністерства освіти і науки України на засіданні від 24 квітня 2003 року ухвалила прийняти пропозицію вищих навчальних закладів про проведення, починаючи з 2003/2004 навчального року, педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації [5].

З підписанням Україною Болонської декларації в системі вищої освіти розпочались докорінні зміни.

Згідно з наказом Міністерства і науки України “Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу” від 30.12.2005 р., відповідно до рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 24 березня 2005 року, наказу Міністерства освіти і науки України від 29. 07. 2005 р. № 454 “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” та з метою забезпечення впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в 2005/2006 навчальному році у всіх вищих навчальних закладах України III-IV рівнів акредитації було затверджено рекомендації щодо:

- впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації;
- структури та порядку ведення індивідуального навчального плану студента;
- структури залікового кредиту і порядку проведення та оцінювання навчальної діяльності студента [6].

Також, згідно з наказом МОН від 06.12.2005 року було розпочато педагогічний експеримент щодо навчання майбутніх вчителів та вчителів інформаційно-комунікаційним технологіям. Мета експерименту полягає в тому, щоб:

1. Розробити, обґрунтувати, експериментально перевірити та впровадити у навчальний процес в системі вищої педагогічної освіти модель методичної системи

підготовки майбутніх вчителів інформатики до реалізації профільного навчання учнів у навчально-виховному процесі та майбутніх вчителів різних спеціальностей основам інформаційно-комунікаційних технологій.

2. Розробити, обґрунтувати, експериментально перевірити та впровадити у систему післядипломної педагогічної освіти модель методичної системи навчання вчителів різних предметів основам інформаційно-комунікаційних технологій.

3. Розробити, обґрунтувати, експериментально перевірити та впровадити у навчальний процес в системі післядипломної педагогічної освіти модель методичної системи підготовки вчителів інформатики до реалізації профільного навчання учнів у навчально-виховному процесі[7].

Таким чином, основною метою державної політики в галузі освіти на цей час є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень.

Пріоритетними напрямами державної політики щодо розвитку вищої освіти є:

- особистісна орієнтація вищої освіти;
- формування національних і загальнолюдських цінностей;
- створення для громадян рівних можливостей у здобутті вищої освіти;
- постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу;
- запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій;
- формування в системі освіти нормативно-правових і організаційно-економічних механізмів залучення і використання позабюджетних коштів;
- підвищення соціального статусу і професіоналізму працівників освіти, посилення їх державної і суспільної підтримки;
- розвиток освіти, як відкритої державно-суспільної системи;
- інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітніх просторів [2].

Отже, реформи, які були проведені в 90х роках ХХ сторіччя стали першим та дуже важливим кроком на шляху до суттєвіших змін в системі вищої освіти України, які ми можемо спостерігати на цей момент. Але жодні реформи не призведуть до очікуваних результатів, якщо не будуть послідовними, систематичними та зрозумілими для учасників педагогічного процесу.

Дана стаття не висчерпує усіх питань, пов'язаних з проведенням освітянських реформ в Україні на сучасному етапі, а тому перспективами подальших наукових розвідок у визначеному напрямку є детальний аналіз впливу на стан розвитку вищої освіти в нашій країні вищезазначених реформ.

Література:

1. Андрущенко В.П. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть (за матеріалами доповіді, виголошеної на засіданні загаль-

- них зборів АПН України 23 листопада 2000р.)// Вища освіта України. – 2001. – №2. – С. 5-13.
2. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції/ Уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Лемківський, Ю.В. Сухарніков; відп. Ред. М.Ф. Степко. – К.: Вид. центр МОН України, 2004. – 24с.
3. Сікорський П. Якість вищої освіти – основна вимога Болонського процесу// Освіта. – 2004. – №19. – С.3.
- 4.Бородовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб.: Изд-во “Питер”, 2000. – 304с.
5. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.)/За ред. Кременя В.; Авт. кол. М. Степко та ін. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 147с.
- 6.Міністерство освіти і науки України (2005) Наказ Міністерства освіти і науки України №774 від 30.12.2005р. “Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу”//Available from: <http://www.mon.gov.ua/education/higher>.
7. Міністерство освіти і науки України (2005) Наказ Міністерства освіти і науки України №693 від 06.12.2005 “Про проведення педагогічного експерименту щодо навчання майбутніх вчителів та вчителів інформаційно-комунікаційним технологіям”//Available from: <http://www.mon.gov.ua/education/higher>.

КРЕМЕНЬ В. Г.,
доктор філософських наук, академік НАН
і АПН України, Президент Академії
педагогічних наук України, м. Київ

ЯКІСНА ОСВІТА: МЕТОДОЛОГІЧНІ АКЦЕНТИ СУЧАСНОГО РОЗУМІННЯ

Цивілізаційні тенденції розвитку сучасного суспільства ставлять нові вимоги перед людиною, а значить і перед освітою, яка відіграє вирішальну роль в становленні кожної особистості. В силу цих тенденцій наука як сфера, що продукує нові знання і освіта, що олюднює знання, робить їх дієвими, діяльними, об'єктивно висувуються в число головних пріоритетів будь-якого суспільства, що претендує на конкурентоспроможність в сучасному світі. Це вимагає від країни, що намагається бути конкурентоспроможною, по-перше, забезпечити пріоритетність освіти і науки і, по-друге, чітко визначити нові освітні завдання і рішуче та поналегливо взятися за їх реалізацію. Мова йде, зокрема, про сучасне розуміння якісної освіти. Цілком очевидно, що освіта повинна підготувати людину до нових умов життя і діяльності. Як і вони, нові обставини, що врешті-решт визначають зміни в розумінні якості освіти.

ІННОВАЦІЙНА ЗНАННЄВА ЛЮДИНА

Цілком очевидно, що розвиток людства набирає все більш динамічного характеру. Про це свідчить аналіз будь-якої сфери суспільного життя. Зміна ідей, знань, технологій відбувається скоріше ніж зміна людського покоління. А це означає, що при звичній, традиційній освіті навчити людину на все життя неможливо не тільки в гарній школі, а й найкращому університеті. Тому що отримані у навчальному закладі знання не будуть обов'язково актуальними в житті і навпаки — обов'язково з'являться нові знання, без засвоєння яких фахівець не буде ефективним та й взагалі людина не зможе бути сучасною людиною часу нових знань, тобто втратить конкурентоспроможність. Що ж робити?

Безумовно, слід змінювати функції навчального процесу в школі та інших освітніх закладах. Традиційно він зорієнтований на отримання, в кращому випадку творче засвоєння суми знань тими, хто навчається. І, власне, у відповідь на запитання — яка школа краща, практично у ста відсотках відповідей ми почуємо: та, що дає кращі знання. І на певному історичному етапі ця відповідь була правильною. Але не сьогодні. Нині ця відповідь правильна лише частково. Творче засвоєння певної суми знань залишається важливою функцією сучасного навчального процесу. Правда і у виконанні цієї функції є ряд проблем. Серед них ми наведемо окремі — це недостатньо чітке виокремлення саме базових знань, намагання добитися засвоєння, а то й механічного запам'ятовування учнем інформаційного супроводження базових знань, яке є швидкозмінюваним і другорядним, що з одного боку непомірно розширює обсяг матеріалу, який змушений засвоювати учень, веде до його перевантаження, а з другого — розчиняє базові знання у другорядній інформації, нівелює їх, що негативно позначається на пізнавальній діяльності і розвитку особистості. Ще одна проблема — неповна відповідність базових знань, сформульованих у програмах і підручниках,

сучасним досягненням науки. Назвемо в якості прикладу практичну відсутність в діючих програмах і підручниках знань із нанотехнологій, які за своєю основоположністю повинні вивчатись в школі. Те ж саме можна сказати про біотехнології, як і про сучасні досягнення біології взагалі. Тому створення нових навчальних програм та підручників при переході до нового змісту і 12-річного терміну навчання, окрім інших завдань, повинно усунути ці та інші недоліки.

Поряд із засвоєнням базових знань перед сучасною освітою все більше постає завдання навчити учня самостійно оволодівати новими знаннями та інформацією, навчити навчатися, виробити потребу в навчанні впродовж життя.

Людина розумна у XXI столітті – це людина, що постійно навчається. Людина, для якої отримання знань стає сутнісною рисою способу життя. Таку людину повинна формувати вже школа, а створити умови для безперервної освіти впродовж життя повинні суспільство і держава. Для цього слід налагодити сучасну і ефективну систему освіти дорослих, яка б передбачала: спеціальні навчальні установи, як наприклад систему післядипломної освіти педагогів, яка включає інститути післядипломної освіти в кожному регіоні України, а очолює її – Центральний інститут Академії педагогічних наук України; освітні послуги дорослим повинні надавати університети, започаткувавши різноманітні навчальні програми – від одностудійних до багатомісячних; саме для дорослих найбільш ефективною може бути дистанційне навчання із використанням сучасних інформаційних технологій; освітньо-пізнавальні передачі, а то й спеціальний канал повинні бути постійно на національному телебаченні і радіо; держава повинна заохочувати просвітницьку діяльність громадських організацій і взагалі підтримувати розповсюдження знань в країні.

В сучасних умовах суттєво актуалізується ще одна функція навчального процесу – навчити людину використовувати отримані знання у своїй практичній діяльності – професійній, громадсько-політичній, побуті та ін. Поки що, на превеликий жаль, засвоєння знань тим, хто навчається часто свідомо чи ні зорієнтоване на досягнення "тактичної цілі" – успішно скласти іспит чи залік, по суті ж ця ціль набуває і стратегічний вимір. Тобто, знання заради успішної оцінки в заліковій чи табелі. При такому підході людина і знання найбільше зближуються в момент іспиту, але потім швидко і назавжди взаємно віддаляються. Практично втрачається смисл навчання, засвоєння знань. Вихід тут один – позбутися формального підходу в навчанні, перетворити навчальну діяльність в органічне засвоєння знань в якості методології, бази, основи діяльності людини в різних сферах життя. Тобто – знання як органічна, сутнісна складова особистості, що визначає її поведінку і характер її дій. І цього ми зможемо досягти лише при суттєвій перебудові самого викладання знань. Мабуть найбільш яскравим прикладом хибності нашої освіти є викладання іноземних мов, в усякому разі в минулий час. Кожен з нас – представників старшого покоління, вчив мову п'ять чи десять, а то й більше років, але далеко не всі можуть продемонструвати уміння спілкуватися нею. І причина тут не тільки у відсутності мовного середовища не тільки у недостатності стимулів до вивчення мови в закритому суспільстві, а й у тому, що

викладання мови не носило послідовного практичного характеру. Нас вчили знанню про мови, нам викладали граматику іноземної мови у всій її багатоманітності, але нас не вчили самій мові, мовленню як такому. Тобто вивчення іноземної мови не переслідувало в якості мети практичне володіння мовою. На жаль, вивчення іноземної мови є не виключним, а найбільш яскравим прикладом відсутності практичної цілі у вивченні навчальної дисципліни. При більш уважному погляді ми бачимо подібні недоліки у вивченні математики, коли учні не можуть застосувати знання для аналізу конкретної, особливо нетипової ситуації, а також при вивченні історії, коли самоціллю стають знання про дату події (наприклад військової операції), її перебіг, і повністю нехтується аспект використання знання історії для аналізу учнями сучасних подій в суспільстві. Подібні недоліки є типовими і для інших предметів, практично для освіти в цілому. І не тільки середньої, а й професійно-технічної та вищої.

Все це набуває особливої загрози в умовах, коли людство рухається до нової якості суспільного розвитку – суспільства знань. Дуже часто можна зустріти зведення поняття "суспільства знань" до виключно чи переважно його інформаційної складової. Розуміючи значення цієї складової, автор під час перебування на посаді Міністра освіти і науки намагався зробити все можливе для комп'ютеризації та інформатизації освіти в Україні. І цю роботу слід активно здійснювати і надалі. Але зазначимо, що вирішальним чинником суспільства знань буде Людина. Людина, що здатна діяти на основі отриманих знань, на основі практичного їх використання. Сформуємо таку людину через освіту – будемо мати перспективу утвердити знанєве суспільство, діяльність якого в цілому і в різних сферах зокрема буде організовано на основі знань.

Із жalem слід констатувати, що попри гучні заяви про науковий характер керівництва суспільством і науковість самого його розвитку, що лунали ще в радянський період розвитку України і не менш гучно проголошуються в останні п'ятнадцять років, в кращому випадку знання, наука відіграють декоративну, прикрашаючу роль в управлінні державою і суспільством. Досить сказати, що практично жодна серйозна програма розвитку держави, чи її окремих сфер не мала серйозної наукової апробації, не кажучи про те, що їх створення здійснювалось без активної участі вчених. І якщо в радянський період влада вважала за потрібне хоча б "освітити" подібні плани наукою, то в останні роки не було навіть цього. Не абсолютизуючи можливості сучасної української науки, все ж таки важко зрозуміти зарозумілість чиновничого люду, готового творити стратегічні плани великої європейської країни в умовах формування знанєвого суспільства на основі власної інтуїції, шляхом спроб і власних помилок.

Успішна реалізація українською освітою вищезазначених функцій, поряд із здійсненням інших назрілих перетворень, дозволить сформувати людину із інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, готовністю до інноваційного типу діяльності, що стане адекватною відповіддю на перехід цивілізації в інноваційний тип розвитку. Лише сформувавши інноваційну особистість, здатну до творення змін і сприйняття змінності, ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією. Тому що змінність перестає бути виключенням, а стає правилом, сутнісною рисою функціону-

вання суспільства і кожного його члена зокрема. І відоме побажання, яке висловлювали бажаючи негарного – щоб ти жив в епоху змін, перестає бути винятковим, а змінність все більш і об'єктивно стає правилом для кожного в ХХІ столітті. Змінність, як сутнісна риса способу життя людини стає закономірністю. І українське суспільство, а освіта зокрема покликані підготувати людину до життя в нових умовах, сформувати людину інноваційну.

САМОДОСТАТНЯ ДЕМОКРАТИЧНА ОСОБИСТІСТЬ

Сучасне суспільство з одного боку вимагає все більш глибокого особистісного розвитку людини, а з іншого – створює все ліпші передумови для цього.

Якщо визначати основні причини першої із названих тез, то слід зазначити, що процес глобалізації, який до того ж супроводжується розвитком сучасних інформаційних технологій, суттєвим чином, буквально на порядки, збільшує комунікаційне середовище, в якому живе і функціонує людина. За порівняно короткий історичний період комунікативне середовище людини стало невпізнаним. Якщо в общинній Росії і колгоспному селі Радянського Союзу людина спілкувалась у вузькому середовищі невеликого населеного пункту, отримуючи в другому випадку інформацію ззовні через одну програму радіо і єдину газету, бо всі вони були схожими, то в сучасних, тим більше майбутніх умовах, людина отримує нескінченну множину інформаційних впливів з усього світу, вступає у відносини і контакти з громадянами своєї та інших країн. Ці впливи за змістом, орієнтацією, не тільки різноманітні, а й часто суперечливі, протилежні, що суттєвим чином ускладнює визначення самостійної позиції людини. Тобто для того, щоб залишатись сама собою, а тим більше ефективною в багатоманітному полі спілкування і впливів людина повинна бути значно більш розвинута як особистість, бути самодостатньою особистістю.

Наступною причиною необхідності поглиблення особистісного розвитку людини, формування самодостатності особистості є об'єктивно обумовлений у світі і зрозуміло в Україні, процес зростання демократичності суспільства. Цей процес в свою чергу викликаний різноманітними причинами. Серед них – необхідність регулюючих, управлінських дій в масштабах людства, що обумовлено глобалізацією і зростанням цілісності світу; створення регіональних організацій держав, яким добровільно передані ряд функцій держав; необхідність демократичної загальної атмосфери для розвитку сучасних науково-інформаційних технологій; потреба, врешті-решт, у все більш розвинутій демократії для все більш глибокого розвитку і самореалізації особистості в суспільстві і т. ін. Одним словом, демократизація є необхідною передумовою подальшого прогресу суспільства і людини.

В той же час головний чинник подальшої демократизації – в розвитку особистості, в її самодостатності, здатності своєю сутністю обумовлювати характер і все більш високий рівень демократії. Так, для демократичності країни важливо яким є президент держави, який склад парламенту і характер законів, що приймаються ним, з представників яких політичних сил і з якими особистісними здібностями складається уряд і т. ін. Але дійсну демократичність суспільства врешті-решт визначає ступінь

самодоскональності громадян, їх здатність до самостійної і усвідомленої дії, в тому числі і раціонального, з огляду демократичності, формування владних структур різних рівнів в державі. Тому навчально-виховний процес в освітніх закладах, як і соціальне середовище в суспільстві в цілому, повинні бути максимально зорієнтовані на формування розвинутої, самодостатньої особистості. А проблем тут поки що багато.

Освіта в Україні, як і в будь-якій іншій країні, нерозривно пов'язана із суспільством, його традиціями і цінностями і тому зберігає багато рис минулого. На превеликий жаль, толерантне ставлення до особистості, турбота про утвердження її самодостатності не було, кажучи дуже м'яко, сильною стороною і в часи царської Росії, ні в період Радянського Союзу. Навпаки, нехтування правами людини, а іноді і її життям, свідченням чого є хоча б голодомор в Україні в тридцятих роках, було природним і логічним для суспільства минулого. Ці особливості суспільних відносин перейшли до вітчизняної освіти і склали сутнісну основу відносин в навчальних закладах. І хоча за роки незалежності відбулася певна демократизація атмосфери в освітніх закладах, на превеликий жаль, прояви репресивної, авторитарної педагогіки, суб'єктно-об'єктний тип взаємовідносин того, хто навчає і того, хто навчається, коли перший є активним суб'єктом, а другий пасивним об'єктом ще є досить поширені. В результаті часто формується не самодостатня особистість, а несамостійна людина, людина-приспосованець, людина, що діє за принципом "чого изволите". Подібний тип відносин слід залишити в минулому як можна скоріше. Це не стільки потрібно для освіти, скільки для суспільства. Не зробивши цього, ми ніколи не будемо мати сталого демократичного суспільства і цивілізованої ринкової економіки. Тому що дитина, перебуваючи десять і більше років в авторитарному середовищі школи, ставши дорослою навіть неусвідомо буде вимагати і творити авторитарне, а не демократичне суспільство. Так, для вчителя, особливо неефективного, якого не шанують діти, працювати в умовах демократії, толерантної педагогіки і рівноправних суб'єктно-суб'єктних відносинах із учнями значно складніше. Але для чого дорога, яка не веде до храму, для чого навчання, що не формує особистість?

Освіта повинна готувати демократичну людину, яка б органічно, всією своєю сутністю, а не за покликом поводитись, прагнула демократичного суспільства і була нездатною жити в авторитарних суспільних відносинах. Не змінивши відносини в школі на толерантні, ми ніколи не змінимо українського суспільства, не будемо мати сталої і ефективної демократичної системи. Не будемо мати ефективної економіки, бо сучасні науково-інформаційні технології дієві лише в демократичному суспільному просторі.

З метою посилення формування самодостатньої особистості ряд кроків у модернізації освіти були зроблені в останні роки. Так в початковій школі введено інтегрований курс "Я і Україна". Не просто оточуючий світ, а Я-особистість і мої взаємовідносини із середовищем, як із іншими людьми, колективами, суспільством в цілому, так і з природою. В 5-6 класах запроваджується новий предмет "Етика", який також покликаний посилити особистісну орієнтацію навчання. Введено позитивне дванадцятибальне оці-

нювання, яке має більше заохочувальних, спонукальних можливостей, ніж попереднє, що мала три позитивні (3, 4, 5) і дві негативні оцінки (1, 2). Відбувається демократизація відносин вчителя і учня та інше. Разом з тим багато слід буде зробити. Найбільше турбує відношення до особистості в суспільстві і в сім'ї. Маємо багато прикладів жорстокого ставлення до дитини, нехтування її думкою, позицією, що безумовно негативно позначається на розвитку дитини. Тому демократизація суспільства важлива також з огляду передумов для формування вільної, самостійної особистості.

ДИТИНОЦЕНТРИЗМ

У сучасних умовах все більш є очевидним що смислом і основним показником прогресу людства є розвиток кожної окремої людини на основі її здібностей. До того ж це головний важіль подальшого прогресу суспільства, особливо в умовах переходу до науково-інформаційних технологій, а потім і суспільства знань, де успіх у виробництві і життєдіяльності буде залежати перш за все від розвитку людини. У зв'язку з цим суттєво актуалізується не тільки з огляду інтересів окремої людини, а й суспільства в цілому завдання – як можна ближче наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, здібностей і особливостей. На наш погляд цей принцип повинен бути визначальним при проведенні будь-яких змін в освіті. Бо саме він дозволить досягти найвищої якості освіти і, що надзвичайно важливо, не всупереч природі кожної дитини, а завдяки її пізнанню і розвитку.

І тут на перший план в сучасній освіті висувається принцип дитиноцентризму, але не в значенні уваги до дитини як такої, до дитини абстрактної, узагальненої, а до конкретної дитини із її сутнісними характеристиками. Це важливо на всіх етапах освітньої діяльності – від дошкілля, через школу, профтехзаклад і університет.

Це набагато складніше для вчителя, але це єдиний шлях формування людиноцентриського, гуманного, демократичного і ефективного сучасного суспільства, не кажучи про те, що це єдиний шлях до щастя кожної людини. Власне кажучи, вчитель разом з батьками повинен допомогти дитині самопізнати і саморозвинути себе і тоді, ставши дорослою, людина найбільш повно себе самореалізує, забезпечивши і власний успіх, бо вона буде займатися улюбленою справою і робити це фахово, і забезпечить несуперечливий та динамічний розвиток суспільства.

Перехід до нового змісту та 12-річного терміну навчання передбачає зміни в напрямку утвердження дитиноцентризму. Для цього вже в основній середній школі (5-9 класи) передбачено декілька варіантів навчальних планів. Але дійсно серйозні можливості для профільного навчання, з урахуванням потреб дитини з'являється в старшій школі (10-12 класи), де з шести напрямків передбачено більше тридцяти варіантів навчальних планів. Формування індивідуальної траєкторії пізнання в університетах передбачено також вимогами Болонського процесу, до якого Україна після декілька річної підготовки та експериментальної роботи приєдналася рік назад. Подібні підходи відпрацьовуються і в системі профтехосвіти.

Але цього не досить. Потрібно змінити взаємовідносини вчителя і учня (професора і студента). Вчитель повинен перестати бути над учнем, перестати жорстко рег-

ламентувати і однозначно визначати його розвиток і пізнання, а стати ніби поряд з ним, допомагаючи кожній дитині зконструювати і реалізувати оптимальний шлях пізнання і розвитку на основі індивідуальної сутності. Тим більше, що час об'єктивно вимагає зміни ролі і місця вчителя в навчальному процесі. В силу ряду причин і перш за все нових інформаційних технологій вчитель все більше перестає бути єдиним чи головним джерелом знань для учня. Він повинен стати поряд з учнем, бути його партнером в навчанні і розвитку. На допомогу вчителю повинні прийти шкільні психологи, які б створювали психолого-педагогічний портрет кожної дитини, знайомили з ним кожного вчителя, що приходять в клас, відслідковували зміни, що відбуваються з дитиною і т. ін.

В останні роки збільшилось число психологів в школі, все більш ефективно діє підпорядкований Міністерству освіти і науки та Академії педагогічних наук України Науково-практичний центр психології, але повноцінної системи психологічної, а тим більше психолого-методичної служби в освіті, яка б опікувалась і здоров'ям дитини, немає. Більш високу психологічну підготовку повинні мати вчителі, майстри, як нині діючі, так і майбутні, для чого слід внести відповідні корективи в навчальний процес педагогічних університетів.

ЦІННОСТІ

Корективи слід внести і в таку важливу сферу як формування системи цінностей особистості. Слід всім зрозуміти, що утвердження цінностей, що вже віджили свій вік або завершують його дуже негативно впливає не тільки на сутність особистості, адекватність її історичному часу, а й, безумовно, на життєвий шлях людини і характер суспільства в цілому. Формування неадекватних часові цінностей стримовує людину, викривляє її життєвий шлях і суттєво знижує, а то й взагалі перекреслює самореалізацію. Особлива актуальність цієї проблеми для нашої країни полягає в тому, що окрім причин загальноцивілізаційного характеру, що вимагають змін, їх обумовлюють також українські трансформації як уже здійснені, так і ті, що будуть реалізовані в майбутньому. Мова йде, перш за все, про створення незалежної держави, перехід до демократії, формування ринкової економіки, утвердження багатоманітного духовного світу і т. п.

Навіть, здавалось би зрозумілі і вічні категорії отримують нове тлумачення. Скажімо, поняття добра і зла. За багато десятиліть в силу відомих причин в Україні сформовано негативне, засуджуваче ставлення до людей заможних, а тим більше багатих. Разом з тим без утвердження позитивного відношення до чесно заробленого багатства, віднесення його в громадській думці до категорії "добро", без відповідного суспільного ставлення до його носіїв ми не зможемо динамізувати прогрес в країні, утвердити врешті-решт цивілізовані ринкові відносини. І, навпаки, законсервуємо ринок у системі координат етапу первісного накопичення капіталу з його несправедливим переділом національного багатства, що на наш погляд є найбільшою несправедливістю п'ятнадцяти років незалежності з трагічними наслідками для більшості населення України. Бо, як правило, не за талантами і ефективністю діяльності поділене українське суспільство на невелику групу людей дуже багатих і абсолютну більшість бідних громадян. І завдання держави полягає хоча б в тому, щоб макси-

мально наблизити стартові можливості дітей із різних сімей в отриманні освіти і здійсненні перших самостійних кроків у житті.

Слід суттєво поглибити і модернізувати економічне мислення в суспільстві, надати можливість молодим людям усвідомити реалії цивілізованих економічних відносин ХХІ століття.

Економічне мислення нині заповнило життя людини в світі. Економічний вимір є закономірним породженням розвитку європейського капіталізму. Але не як експлуаторського ладу, який несе в собі всі жахи тоталітаризму, знущання, війни тощо. Такий образ до цього часу залишається в свідомості багатьох представників старшого покоління, вихованого в умовах “боротьби двох систем”. Скоріше всього, більшість із них вже не відмовиться від такого стереотипу.

Більш молоде покоління, на якому лежить фактична відповідальність за долю країни, в значній мірі перебуває в невизначеності, оскільки політична боротьба, яка не стихає, все ще спрямована проти багатства й олігархів, що уособлюють капіталізм. Крім того, в багатьох лекційних курсах, журнальних і газетних публікаціях можна зустріти запевнення в “антагоністичних суперечностях”, властивих капіталістичному ладу, і звичайно, витікаючими з них далеко не оптимістичними наслідками для людини. Негативну роль продовжують відігравати соціально-популістська риторика і відповідні дії.

Ринкова економіка на фундаментальних принципах якої побудоване сучасне суспільство – це не просто товарне обмінно-оцінювальне господарство. А господарство, орієнтоване на прибуток, на приріст грошей. Метою господарювання стає насамперед виробництво матеріальних благ завдяки активності людини, її сутнісних сил. Гроші, а разом з тим і вартість виходять на перший план, саме вони тепер ведуть господарство, а не лише його опосередковують. Економічна детермінація буття, здійснена вульгаризованим марксизмом, перетвореним в ідеологію, насправді спотворювала сутність самого капіталізму. Виділяючи лише його суперечності, вона одночасно перетворювала людину в пряму залежність від матеріальних чинників. Можна стверджувати: більшість негараздів, що мають місце в Україні, виникають саме завдяки стереотипам, які все ще існують в свідомості і визначають відношення до сутності економічного, що складає зміст сучасного життя. Іншими словами, вирішення сучасних проблем по навчанню і вихованню в нашій країні передбачають відхід від світоглядних стереотипів стосовно взаємовідношення людини і економіки, надання останнім дійсного, природного характеру.

Різноманітні зміни, що вимагають ціннісних корекцій в освітньо-виховному процесі, відбуваються у взаємовідносинах людини і держави, людини і світу, держави і світу. Обумовлені вони, перш за все, глобалізацією, хоча нею далеко не вичерпуються. Освіта повинна готувати глобалістичну людину, тобто здатну ефективно жити і діяти в глобальному середовищі. Тут надзвичайно широкий спектр завдань – від формування відповідних світоглядних позицій до уміння спілкуватись із світом, людьми з інших країн, переймати їх досягнення. Тим більше, що нині прогрес кожної держави залежить не тільки від власних зусиль громадян, а й від того, наскільки вони здатні залучати все краще, що є в інших країнах.

Тут потрібно окремо сказати про мови. Не протистояння, не суперечка з приводу того, хто більше мов хоче знати, а здійснення в освіті, а потім і в суспільстві мовного приву, коли кожен, хто навчається, знав би державну українську мову, знав би російську чи іншу мову за вибором, знав би англійську чи іншу мову міжнародного спілкування. І власне навчальні плани дванадцятирічної школи дають можливість вивчення як мінімум трьох мов. Нині повинна відбутися своєрідна лінгвізація освіти, а потім і суспільства в цілому.

Важливо адекватно трактувати сутність самої глобалізації. Часто її зводять лише до зближення народів, створення все більш єдиного економічного простору, спільного неба, інформаційного середовища і т. п. Це, безумовно, відбувається. Але поряд з цим глобалізація означає загострення конкуренції між державами-націями, набуття нею глобальних масштабів, поширення не тільки на економіку, а й інші сфери життєдіяльності країн. Тому для кожної країни важливим є згуртування громадян, найбільш повне усвідомлення істинних національних інтересів у кожній сфері життєдіяльності і їх послідовне відстоювання у конкурентних взаємовідносинах із іншими державами. Це особливо важливо для України як держави, що стала самостійним суб'єктом геополітики нещодавно, коли світ був уже поділений на зони впливів традиційними геополітичними гравцями-країнами.

Тому в умовах глобалізації громадянська єдність, національне згуртування, а значить патріотичне виховання молоді не тільки не втрачає актуальність, а навпаки – є дійсно стратегічним за своїм значенням завданням. Патріотичне виховання важливе не тільки з огляду формування почуттів приналежності до нації, держави, а й має суто прикладний характер, бо веде до національного згуртування, а значить до більш ефективного відстоювання національних інтересів у взаємовідносинах із іншими державами, що є надзвичайно актуальним і в решті решт до більш заможного життя громадян.

Але і розуміння патріотизму на початку XXI століття відрізняється певними особливостями. Як ніколи раніше воно передбачає не тільки любов до власного народу, а й повагу до інших, пошанування кожної людини, незалежно від її національності і громадянства. І це слід робити не тільки з огляду гуманізму. Ми живемо в цілісному світі, який перейшов своєрідний рубіж – з появою ядерної зброї і глобальних екологічних проблем набув здатності до самознищення. І саме від відносин між народами, державами і конкретними людьми буде залежати існування самого людства, не кажучи вже про характер цивілізації.

Одним словом, аби підготувати людину до життя в нинішньому столітті слід сповна усвідомити сутність змін, що привносить новий час, зорієнтувати суспільство і державу на свідоме, послідовне і динамічне їх сприйняття. І, безумовно, готувати людину до життя і діяльності в нових умовах. Це завдання всього суспільства, а особливо ж освіти. Ефективною ж освіта може бути лише ставши по-сучасному якісною. Тобто такою, що готуватиме конкурентоспроможну людину в контексті усієї системи вимог і викликів життя і діяльності.

КРЯЖЕВ П. В.,

викладач кафедри теорії та історії педагогіки
КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, м. Київ

ЗМІНИ В УПРАВЛІННІ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ НА МЕЖІ ХХ–ХХІ СТОЛІТЬ

У статті розглядаються зміни в управлінні вищою освітою західноєвропейських країн на межі ХХ–ХХІ століть.

В статье рассматриваются изменения в управлении высшим образованием западноевропейских стран на рубеже ХХ–ХХІ веков.

The article is devoted to examination of exchanges of state management for higher education in the countries of Western Europe at the end of XX century as well as the beginning of XXI century.

Звернення до доступних на іноземних мовах інформаційних джерел свідчить про те, що питання управління вищою школою не належить до тих, які часто та в усіх своїх аспектах викликають цікавість науковців, експертів міжнародних освітніх організацій. Це пов'язано відразу з кількома обставинами: ЮНЕСКО та інші подібні організації найбільше цікавилися питаннями ліквідації неграмотності на всій планеті та вирішенням проблем діяльності систем обов'язкової освіти, які охоплюють не студентів, а учнів шкіл і професійно-технічних закладів. Злам у ставленні до вищої освіти ми можемо відзначити лише наприкінці ХХ ст., коли починає значно зростати суспільно-економічне значення сектору вищої школи. Було видано перші енциклопедії про вищу освіту, а у другій половині 1990-х рр. ЮНЕСКО провело серію міжнародних конференцій.

Ситуація у вивченні питання управління вищою освітою та накопичення даних про її роботу стала змінюватися після значної активізації науково-освітньої діяльності керівництва ОЕСР (Організації з економічного співробітництва та розвитку), чії довідкові матеріали у даний момент є найповнішими та найбільш послідовно організованими на науковій основі (напр., [5–7]).

Слід зазначити, що ОЕСР розпочинала свою активність з нижчих освітніх рівнів, а не з університетів. Це ми можемо пояснити тією обставиною, що міністерства освіти країн-членів цієї організації мали переважно статистику для системи обов'язкової освіти. Вони змушені були виконувати закони про навчання дітей і підлітків, а тому вже давно збирали досить повні і точні статистичні дані про кількість шкіл, їх кадрове і фінансове забезпечення тощо. Тому перші публікації ОЕСР (напр., [4]) містили статистичний і аналітичний матеріал виключно про нижчі рівні освітньої системи – про школи.

У проблемі управління школами порівняно легким для дослідження аспектом виявилася, насамперед, їх структурна організація та рівні прийняття тих чи інших

рішень, що стосуються стратегічної та поточної діяльності закладів середньої освіти. Типовим прикладом є 18-й розділ довідника [7], де викладені наукові основи дослідження і наведено кілька таблиць, що узагальнюють його результати. Було виділено чотири рівні прийняття рішень:

- школа чи інший заклад (найнижчий рівень);
- проміжний рівень-1, найближчий до школи;
- проміжний рівень-2 (найчастіше, це регіональний);
- національний (центральный уряд).

А з числа усіх рішень розглядалися, насамперед, ті, що стосувалися:

- 1) планування і структури основної чи середньої школи;
- 2) управління персоналом;
- 3) організації викладання і всього навчального процесу;
- 4) ресурсів.

Експерти ОЕСР чесно вказують, що під час складання табл. 1 вони враховували лише тих осіб, які підписували рішення. Тому залишилася невідомою сила і глибина впливу на нього представників інших рівнів.

Країни	Рішення на різних рівнях у % від усіх рішень			
	У школах	Проміжний рівень - 1	Проміжний рівень - 2	Центральний рівень
1. Австрія	44	8	26	23
2. Бельгія	26	50	24	—
3. Данія	39	48	—	14
4. Ірландія	74	8	—	18
5. Іспанія	28	26	14	32
6. Німеччина	32	44	17	7
7. Норвегія	31	45	—	24
8. Португалія	42	—	3	55
9. Фінляндія	38	50	—	13
10. Франція	35		35	30
11. Швейцарія	9	44	46	—
12. Швеція	47	47	—	6

Таблиця 1. Відсоток рішень у 12 країнах Західної Європи, які приймалися стосовно державних шкіл (1991 р.)

Примітка: позначка (—) означає відсутність у країні цього рівня управління

Таблиця 1 дає змогу зробити певні висновки щодо рівня демократизму і децентралізації в управлінні освітою в західноєвропейських країнах. На основі аналізу її

даних ми робимо висновок, що у скандинавських і федеративних країнах (Норвегія, Швеція ФРН, Бельгія) приблизно три чверті всіх рішень припадає на школи і на нижчий проміжний рівень-1. На наш погляд, це ознака поєднання демократизму й адміністративної децентралізації. Демократичний устрій є причиною того, що на теренах Західної Європи є країна, де більшість рішень приймає школа. Це – Ірландія.

Трохи інша ситуація в традиційно централізованих країнах, де обов'язково істотний вплив мають столиці. Наприклад, в Австрії, Франції, Іспанії велику роль відіграють вищий проміжний і національний рівні.

Полярними ознаками відзначаються Португалія і Швейцарія. У першій практично відсутній вплив проміжних рівнів, а все визначають школа і центр, у Швейцарії з її кантональною адміністративно-територіальною побудовою центр відсутній цілком, а в управлінні домінують два проміжні рівні.

З певними застереженнями, щойно вказані особливості управління певним чином виявляють себе і на рівні вищої школи – в європейських континентальних державах (Франція, Італія та ін.) вплив центральних органів на університети й заклади аналогічного рівня загалом був порівняно високий, а поза цією континентальною зоною вплив центрального уряду менший (чи навіть значно менший) і вища освіта розвивається в умовах децентралізації й високої автономії вищих шкіл.

Слід зауважити, що в країнах Західної Європи в минулому існували значно більші відмінності в освітньому законодавстві та в ставленні соціуму до вищої школи. У Франції, Пруссії та багатьох інших державах вища школа була не просто державною – вона була частиною системи оборони. Студенти ходили лише у формі, що нагадувала військові мундири, а жінкам був заборонений доступ в університети.

Із того періоду пройшло чимало часу, сектор вищої освіти став охоплювати не тисячі майбутніх військових і цивільних державних службовців, а мільйони пересічних молодих осіб, тому необхідність державного втручання в діяльність мережі ВНЗ країни стала настільки очевидною, що у розвинених країнах не знайти прихильника повної денационалізації вищої школи і перетворення його в поле конкуренції одних лише приватних інститутів, коледжів та університетів. Загалом у країнах Західної Європи сформувався консенсус щодо доцільних меж втручання державних органів у діяльність сектору вищої освіти. Вони можуть і повинні забезпечувати:

- 1) високу якість навчального процесу і об'єктивний контроль його кінцевих результатів;
- 2) контроль бюджетних коштів на ВНЗ щодо того, як саме вони витрачаються і чи не порушуються при цьому якісні закони і приписи;
- 3) фінансування підготовки кадрів для забезпечення потреб державного сектору зайнятості й участь при розробці планів економічного і соціального розвитку шляхом модернізації освітньо-наукового комплексу.

Та ця узгодженість зникає на рівні пропозицій втілення у життя державного контролю за вищою освітою та перебігом її діяльності й розвитку. У працях зарубіжних науковців можна зустріти вельми різноманітні варіанти, які містяться між двома полю-

сами, якими є “стратегія раціонального планування і контролю” та “стратегія саморегулювання”.

Перша з них стала фундаментом усіх засад державного політичного та економічного управління в СРСР, де фігурувала під назвою “наукової організації і планування”, а на низовому рівні – НОП (наукової організації праці). Ця стратегія передбачала жорстке однолінійне централізоване управління вищою освітою. Вона виглядає логічною і виправданою – візьмемо всі точні початкові дані, залучимо до аналізу і планування потужні технічні засоби, врахуємо і порівняємо безліч варіантів і альтернатив (математична задача на віднайдення екстремальної точки), а потім швидко і впевнено здійснимо найбільш раціональний варіант.

У західноєвропейській вищій освіті подібних явищ ми не знаходимо, але є приклади (чи не найбільш відомий в Україні – управління системою освіти Франції) практично повного збереження урядового контролю відповідно з “раціональним плануванням”. Цей феномен у загалом демократичній Франції ми можемо пояснити тим, що країна вкладає просто грандіозні кошти у фінансування освіти – значно більше 100 млрд. доларів США щороку, а тому ця система працює, на думку громадян, досить успішно і не потребує радикальних нововведень типу повної децентралізації, автономізації тощо [1; 2].

“Стратегія саморегулювання” є практично цілком протилежною підходам тотального регулювання з одного інтелектуального і політичного центру. Її особливість – надання переваги внутрішнім можливостям операційних елементів системи вищої освіти, але при цьому ускладнюється структура управління. Для складних систем, які змушені діяти у швидкозмінному середовищі, більш раціональним може бути не жорстке однолінійне централізоване управління, а фрагментація відповідальності, надання можливості прийняття рішень та їх модифікації для основних продуктивних елементів системи. У випадку освітньої системи ними є навчально-виховні заклади, відповідний рівень автономії яких необхідний для досягнення більшої гнучкості та спроможності до інноваційної діяльності.

“Стратегія саморегулювання” поширена у тих країнах, які дотримуються гіпотези про достатність стратегічної участі держави у формуванні планів спільного розвитку освіти й економіки без необхідності безперервного стеження за кожним окремим навчальним закладом. Подібна стратегія у найбільш повному її вигляді втілена на теренах Західної Європи – у Великобританії. У цій розвиненій країні все вирішують гільдії викладачів, адміністрація і піклувальники. Успіхи Великобританії у вищій освіті і розвитку наукових досліджень призвели до того, що більшість західних науковців-педагогів вважають “модель державного нагляду” за вищою освітою найкращим варіантом для сучасних умов. Для неї характерні автономія ВНЗ, професійна незалежність професорів, незалежні органи конкурсного розподілу значної частини бюджетних коштів на наукові дослідження тощо.

Спроби посилити зовнішній контроль за вищою освітою мають шанси на відносний успіх лише у разі повного обмеження організаційної різноманітності системи

вищої освіти та ліквідації автономії закладів і права науковців на вибір тематики й методів досліджень. Подібні дії, і це доводить досвід багатьох тоталітарних країн світу, значно знижує спроможність науково-освітнього комплексу до створення і поширення знань, до відкриттів і значних інновацій. Спроможність освітньо-наукового комплексу до швидких і радикальних змін залежить не лише від необхідного рівня матеріально-кадрового забезпечення, а й від ступеня його свободи дій: від автономізації, децентралізації, фрагментації та диверсифікації. Підвищення централізації знижує ефективність і гнучкість освітньої системи, а розширення автономії та децентралізації управління – підвищує.

Західні експерти радять керівникам освіти України й інших держав СНД децентралізацію як єдиний перевірений шлях переходу від моделі державного контролю до моделі державного нагляду за вищою освітою [8-10]. Наприклад, експерт Світового Банку Е.Фіске наголошує на тому, що високий політичний потенціал процесів децентралізації і модернізації вищої освіти пов'язаний із тим, що вона у наш час є зоною концентрації національних інтересів і цінностей, засобом розбудови держави і зміцнення її незалежності, джерелом інтелектуальної підтримки для частини політичних сил тощо.

Найбільш помірковані прихильники, як і супротивники децентралізації та інших інновацій, застерігають – вони можуть мати і негативні наслідки у разі неповного втілення чи помилкових дій. Аналіз у ЮНЕСКО спроб освітніх реформ у багатьох країнах світу у другій половині ХХ ст. засвідчив, що може зрости розрив у доступності до якісної середньої і вищої освіти між різними верствами населення, багатими та бідними регіонами. Можуть збільшитися витрати на адміністративний апарат унаслідок розростання регіональних управлінських структур чи створення цілком нових (центрів тестування чи чогось подібного).

Тому успішне втілення реформ децентралізаційного чи іншого значного за наслідками плану вимагає значних і довготривалих зусиль та застосування раціональних й сучасних моделей планування і втілення. Ми погоджуємося з тими узагальненнями, які, за матеріалами багатьох американських науковців, робить у своїй книзі науковець М.Фініков:

“Для того, щоб уникнути небажаних наслідків і забезпечити успіх децентралізації системи освіти, потрібна добре продумана стратегія, яка б урахувала всі чинники, що можуть сприяти чи перешкоджати її втіленню в життя.

По-перше, слід виходити з того, що для успіху децентралізації потрібне сприятливе політичне середовище (*political environment*), тому її стратегія має ґрунтуватися на всебічному і глибокому аналізі всіх політичних чинників.

По-друге, необхідно зважити на те, що найнесприятливішими умовами для здійснення децентралізації системи освіти, хоч як це парадоксально звучить, є політична стабільність у країні, а найсприятливішими – політична нестабільність.

По-третє, треба мати на увазі, що дуже часті зміни уряду та міністрів освіти не сприяють децентралізації.

По-четверте, імперативом децентралізації є врівноваження політичних та інших її цілей. Оскільки успіх чи невдача децентралізації державної системи освіти (як організаційної моделі) значною мірою залежать від зовнішніх сил, дуже важливим є визнання цих сил, розуміння і підтримка ними заходів щодо самої децентралізації. Власне кажучи, йдеться про необхідність досягнення і збереження консенсусу усіх відповідних політичних сил” [3, с. 124–125].

В процесі нашого аналізу змін, які сталися в системі управління вищою освітою багатьох західноєвропейських країн на межі XX – XXI ст., ми прийшли до висновку, що перехід від моделі державного контролю до моделі державного нагляду за вищою освітою в Західній Європі (наприклад, в Австрії і Бельгії) мав своїм наслідком запровадження гнучкого правового регулювання поточної діяльності ВНЗ на основі діючих нормативно-правових актів та різних постанов (державний контроль замінюється правовим моніторингом).

Література:

1. Корсак К. Система освіти Франції: цілі, структура, досягнення і проблеми // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 91 – 104.
2. Семєко Г.В. Образование во Франции: экономические и социальные проблемы // Экономика образования. – 2002. – № 3. – С. 25 – 35.
3. Фініков Т.В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна. – К.: Таксон, 2002. – 176 с.
4. Decision-making in 14 OECD Educational Systems. – Paris: OECD, 1995. – 136 p.
5. Education et a Glance. OECD Indicators. 2001 Edition. – Paris: OECD, 2001. – 406 p.
6. Education at a Glance. OECD Indicators. 2006 Edition. – Paris: OECD, 2006. – 454 p.
7. Education at a Glance. OECD Indicators. – Paris: L'OCDE, 1993. – 260 p.
8. Fiske E. Decentralization of Education. Politics and Consensus. – W., 1996. – 416 p.
9. Priorities and Strategies for Education. A World BankReview. – W., 1995. – 332 p.
10. Stetar J. Higher Education Innovation and Reform: Ukrainian Privat Higher Education 1991–1996. – Bloomsbury: Seton Hall University, 1996. – 30 p.

ЛЕВОЧКО М. Т.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
бухгалтерського обліку, Державна академія
статистики, обліку та аудиту, м. Київ

СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ США ТА УКРАЇНИ

У статті розглядаються питання наступності професійної підготовки майбутніх фахівців у системі освіти США та України. Автор проводить аналіз навчального процесу у вищих навчальних закладах двох країн, де зазначаються престиж, переваги та недоліки світової та вітчизняної вищої школи.

В статье рассматриваются вопросы преемственности профессиональной подготовки будущих специалистов в системе образования США и Украины. Автор проводит анализ учебного процесса высших учебных заведений двух стран, где отмечаются престиж, предпочтения, недостатки мировой и отечественной высшей школы.

In this article the problem of professional training of the future specialist in the system of educational of the USA and Ukraine are considered. The author carries out analysis of the teaching process in the higher educational establishments of two countries, where prestige, teaching, advantages and disadvantages of the international and native higher education are indicated.

В умовах оновлення національної освіти в Україні активних пошуків і способів удосконалення змісту навчання, особливе значення має раціональне використання зарубіжного передового педагогічного досвіду, вивчення та аналіз сучасного стану зарубіжних закладів. У цьому контексті доцільним є вивчення зарубіжного досвіду наступності у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах США.

Зближення української системи освіти з світовими стандартами знаходять своє відображення у змінах, які входять до змісту вищої освіти. Загальні питання змісту освіти у закладах США досліджуються американськими вченими Дж. Броффі, Т.Л. Гудом, С.Н. Кларком, М.А. Лафліном, Д.У. Левіном [12], Дж. Оуксом, Дж. Спрінгом [13], М.Є. Хаас та інші. Теорія і практика розвитку системи освіти в США розглядаються в працях Дж.А. Бенкса [9], К.А. Гранта [11], П. Фрайєра [10], Дж. Каммінса [8];

- використання багатобальної шкали оцінювання знань, умінь, навичок (В. Беспалько, М. Єрецький, В. Козаков, М. Ефрік (Africk M.), Р. Молл (Moll R.), Дж. Ноах (Noah J.), П. Дідеріч (Diderich P.);

- теоретичні підходи до оцінювання знань студентів, їх розробка і вдосконалення В. Кремень, Г. Костюк, Л. Одерій, А. Астін (Astin F.), М. Бендлер (Bandler M.), М. Брансон (Branson M.), К. Коннон (Cannon C.), Дж. Томас (Thomas J.);

- взаємозв'язок між педагогічними підходами та професійним розвитком майбутнього спеціаліста Т. Ковальський, Є. Петровський, А. Ягодзінський, У. Ріверс (Rivers U.), Р. Екман (Ekman R.), Т. Естез (Estes T.), Р. Грін (Green R.), С. Лін (Lin S.), С. Пейдж (Page S.), Д. Вард (Ward D.), І. Врегг (Wragg E.).

В українській педагогічній науці проводилися дослідження окремих аспектів освіти в США: З.А. Малькова [3], Г.В. Степенко [4], А.І. Ляшенко, І.Г. Тараненко, О.І. Литвинов [2]. Українськими науковцями досить ґрунтовно досліджено системи освіти найбільших розвинених країн – США, Німеччини, Канади, Великобританії та інших: Н.А. Абашкіна, Л.І. Зязюн, О.І. Локшина, М.П. Лещенко, В.І. Луговий, Л.П. Пуховська, а також найближчих сусідів України – Польщі, Чехії, Словаччини: А.В. Василюк, Л.М. Ляшенко, Б.Ф. Мельниченко, І.П. Підласий та інші. Порівнюючи українську та американську системи освіти, деякі переваги можна віддати вищій освіті в США і середню в Україні. Станом на 2007 рік в Україні налічувалося – 920 вищих навчальних закладів, а у США майже – 4216. В ту кількість входять, перш за все, університети і коледжі. На рисунку 1. відображено системний аналіз вищих навчальних закладів США та України.

Вищі навчальні заклади

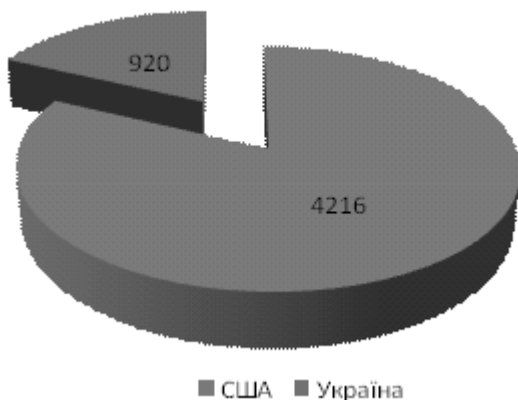


Рис. 1 Вищі навчальні заклади США та України

Як свідчать дані системного аналізу у вищих навчальних закладах США навчається – 17272000 студентів, у тому числі – 7387000 чоловіків і 9585000 – жінок і приблизно з них – 590 тисяч студентів з різних країн світу, а у вищих навчальних закладах України – 2786600 студентів, що відображено на рисунку 2.

Як високо розвинута країна США займає перше місце в світі за розвитком вищої освіти. [1, с. 1]. Американські університети значно відрізняються один від одного. Це відноситься не тільки від величини університету (в державному великому університеті може навчатися до 50000 студентів, а в невеликому, але престижному коледжі може бути всього 800-1000 студентів).

Контингент студентів ВНЗ

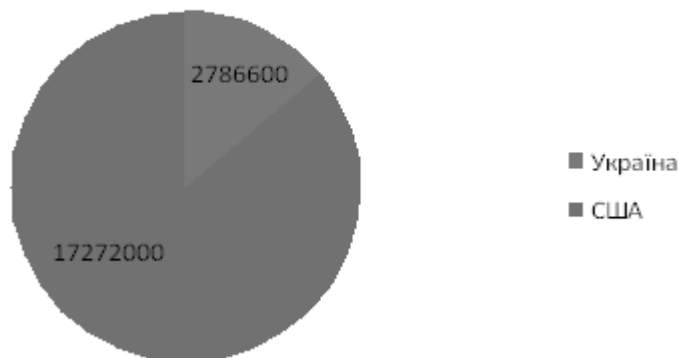


Рис. 2 Контингент студентів ВНЗ України та США

Рейтинг університету відіграє важливу роль при пошуку роботи або в задоволенні наукових амбіцій студентів по закінченні ВНЗ, але дуже важливо переконатися в тому, що даний університет володіє всіма необхідними для того, щоби студенти могли досягнути високих результатів у вибраній ними галузі. Згідно статистичних даних, в дійсності не так і суттєво, які результати майбутні фахівці показали під час навчання і виконання практичних робіт. Багато ведучі американські компанії мають зазвичай відвідувати університети і запрошувати на роботу кращих студентів випуску. Робиться це в незалежності від рейтингу університету. Потрібно також зауважити, що рейтингові таблиці можуть сильно відрізнятися одна від одної, бо відомо, що кожний великий американський університет має одну або декілька спеціальностей, високо престижних по всій території США. Тому, якщо для студента важливий рейтинг, то увагу варто приділяти не рейтингу університету в цілому, а рейтингу коледжу (відділенню, факультету), запропонованого курсу навчання по зацікавленій студентом спеціальності.

Звичайний процес вступу займає не менше 9-15 місяців. Успіх залежить від знання англійської мови, від здібностей в обраній спеціальності і від вибору університету. Перш ніж зареєструватися на складання іспитів, необхідно зібрати інформацію про університети і вибраній спеціальності. Учні 10-11 класів можуть починати процес вступу в "Undergraduate" programs (вибір університету і т. д), а студенти 4-5-тих курсів у "Graduate" programs.

У США немає організації, аналогічної Міністерству освіти і науки, або державному комітету освіти, котрі розробляють для вищих навчальних закладів II-IV рівнів акредитації єдині програми навчання в умовах прийому студентів і аспірантів. При виборі університету чи коледжу, необхідно встановити, чи визнані вони Радою з акредитації

вищих навчальних закладів (Council on Postsecondary Accreditation). Зробити це можливо, скориставшись довідником за назвою "Accredited Institutions of Postsecondary Education".

Undergraduate Level на цьому рівні проходить навчання в коледжі або університеті в якості студента. Курс навчання для студентів є чотирирічним, і випускники коледжів, університетів одержують ступінь Bachelor of Arts (BA), або Bachelor of Sciences (BS), яка відповідає вітчизняному диплому про вищу освіту.

Випускники українських шкіл мають рівень, який дає їм вступити в якості "undergraduate".

Студенти, які навчаються на 1-му, 2-му, 3-му курсах у вітчизняних вищих навчальних закладах, також мають право поступати в якості студента як "transfer student". Питання про те, на який курс студент вступить, вирішує ВНЗ II-IV рівнів акредитації – коледж, університет при розгляді документів.

Graduate Level (Аспірантура)

Випускник американської аспірантури одержує ступінь Master of Arts (MA), Master of Sciences (MS) або Doctor of Philosophy (PhD). В системі вищої освіти в Америці (PhD) – найвищий науковий ступінь. (PhD) зазвичай присвоюється після трирічних програм навчання і захисту дисертації оригінального дослідження.

Ступінь (PhD) є необхідною для тих, хто хоче стати вченим і займатися наукою.

Після завершення аспірантської програми за 2 роки можна одержати ступінь MA або MS. Зазвичай вважається, що ступінь MA / MS для тих, хто не збирається займатися наукою, але хоче підготувати себе до практичної роботи, наприклад у сфері економіки, бізнесу (Master's of Business Administration – MBA).

Студенти, які мають диплом про вищу освіту або які навчаються в аспірантурі, або особи, які мають ступінь кандидата наук можуть вступити в аспірантуру в Америці.

Post – Doctoral Research

Кандидати наук можуть звернутися в американські університети і дослідні центри для того, щоби поїхати на стажування для дослідницької роботи або читання лекцій.

При дослідженні була зосереджена увага на порівняльний аналіз навчального процесу підготовки майбутніх фахівців у системі коледж-університет США та України.

Можливо предмети, які викладаються в американських коледжах – університетах і не складають повноти, але в цілому система освіти виправляє цей недолік. Не відбуваються безкінечні перездачі іспитів, що є нормальною практикою для українських вищих навчальних закладів. В США, якщо у студента двійка, то це і є двійка, хіба що є виключення із поважних обставин – в таких випадках професор може дозволити перездачу. Більшість оцінок в США даються у відсотках, 90 % і вище – п'ятірка (A), вище 80 % – четвірка (B). Як правило при оцінюванні не виникає дискусій про те, чому поставлено цей бал.

Одержання хорошої освіти в Штатах залежить тільки від особистості. В Америці теж є обов'язкові предмети, але є також великий ступінь свободи вибору предметів, які цікавлять студентів. Навіть якщо американський курс професійної підготовки май-

бутніх фахівців економічної галузі дасть менше знань, чим аналогічний курс в українському вузі, можливість додаткової освіти в даній галузі пропонує великі можливості. З іншої сторони, можна виконувати мінімальні вимоги для одержання диплома, брати 12 кредитів у семестр і одержати диплом. Можна і взяти 21 кредит в семестр і за 4 роки одержати дві вищі освіти по трьом спеціальностям і одній спеціалізації.

В США іспити називають *finals*. Якщо вищий навчальний заклад працює по семестровій системі (тобто 2 семестри кожний рік), то *finals* будуть проходити в кінці кожного семестру, якщо діє система четвертей, то *finals* потрібно здавати 3 або 4 рази в рік. Кількість у даному випадку визначається бажанням ходити в літню школу в тому ж вузі. Звичайно *finals* — це неділя, в період якої ніяких занять немає, всі здають тільки іспити. В залежності від кількості предметів у студентів буде відповідний розклад іспитів. Як правило, іспити завжди письмові. Але значення цих іспитів корегується в залежності від складності курсу і викладача. Іспити в США як правило не перескладаються, одержана оцінка є завершальною.

Особливість, яка рідко зустрічається в Україні — практика. Навіть відомі українські вузи сьогодні не можуть дозволити хороші хімічні лабораторії, інженерного обладнання, кімнат з копіювальною технікою, комп'ютерних класів тощо. Все це доступно навіть у звичайному американському вузі для одержання практичного досвіду. Наприклад, ціна факелу для плазмового спектрометра ICP становить біля 5000\$, заряд аргону, який використовується в цьому апараті, вартує 100\$. Самий спектрометр коштує 100-150 тисяч \$. Невже, український вуз може дозволити собі купити таку машину і дозволити звичайним студентам постійно працювати на ній. Деякі університети тісно і взаємовигідно співпрацюють з фірмами, банками і корпораціями. Така співпраця дозволяє професійно підготувати фахівців реально пропонуючи себе потребам сьогодишньої індустрії. Є і чисто економічний фактор — розклад занять побудований таким чином, що студенти (бухгалтери, фінансисти, банкіри, економісти) можуть підпрацьовувати під час навчання і, особливо, в канікули. Ще одна перевага-сильно розвинена інфраструктура американських університетів. В США університет або коледж обов'язково мають хорошу бібліотеку, комп'ютерні центри, спортивні зали і достойні гуртожитки. Ті, хто поступає в університет, з'являються на території великого наукового і спортивного центру. Крім цього, не потрібно забувати і про престиж американської освіти в світі.

Діючі освітні системи в нас і в розвинених демократичних країнах Європи сформувалися у першій половині ХХ ст. Вони зорієнтовані на підготовці кадрів для виробництва в умовах конкуренції. Освітні системи не можна вважати "досконалими" не лише в Україні, а й в інших країнах, оскільки вони не відповідають сучасним вимогам.

Засобом подолання виниклих суперечностей між наявною системою освіти і необхідною, став процес реформування та удосконалення освітньої системи в усіх країнах світу.

Одним із важливих завдань, зазначених у Доктрині, є вивчення та використання в Україні практичного досвіду інших країн, що стало тематикою досліджень представників сучасної порівняльної педагогіки.

Різноманітні вищі навчальні заклади забезпечують здобуття студентами освітньо-кваліфікаційних рівнів (молодший спеціаліст, бакалавр, магістр, доктор), що здійснюється на основі теоретичного обґрунтування і практично перевірених підходів до наступності професійної підготовки майбутніх фахівців. Освітні заклади США, в яких здійснюється навчання студентів за програмою “після середньої освіти”, правомірно називають вищими навчальними закладами. Саме тому у США не існує суттєвої різниці між коледжами та університетами. Але варто розрізнити коледжі, які здійснюють процес навчання студентів за програмою, розрахованою на два або чотири роки навчання. Коледжі США, що готують фахівців протягом двох років навчання, можна прирівняти до технікумів та професійних ліцеїв у нашій країні, а ті, що працюють за програмою чотирьох років навчання, – до профільних інститутів. Коледжі, в яких здійснюється навчання за 2-річною програмою, – це американський підхід до професійної підготовки фахівців.

Студентам США, які закінчили коледж із 2-річною програмою навчання, присвоюють ступінь “Aide – Bachelor”, що означає ад’юнкт –бакалавр і відповідає диплому про середню спеціальну освіту чи технічну освіту в Україні.

Під терміном вища освіта у США розуміють навчання у будь-якому навчальному закладі після закінчення середньої школи. Хоча різниця між коледжами та університетами США незначна, проте університети надають ширший вибір спеціальностей у різних науках, більше можливостей для науково-дослідної діяльності, і лише в університетах можна отримати ступінь магістра та доктора наук.

У США розрізняють до дипломні та післядипломні ступені отримання вищої освіти студентами вищих навчальних закладів.

До дипломні це – “Associate і Bachelor”, що означає в перекладі молодший член університетської корпорації та бакалавр. У США ступінь бакалавра отримують студенти, які закінчили професійні чи професійно-технічні навчальні заклади із 2-річною програмою навчання. Оскільки навчання у ВОЗ США не має чіткого окресленого терміну завершення, реальний термін отримання вищої освіти може бути продовжений, бо студенти ВНЗ США поєднують роботу і навчання, часто беруть перерви у навчанні.

До дипломну освіту “Associate” не потрібно вважати повною мірою ступенем вищої освіти, тому, що вона не дає права перейти на післядипломний ступінь вищої освіти і не є обов’язковою умовою такого переходу, щоб продовжити навчання на ступінь бакалавра, незважаючи на те, що майже всі загальноосвітні програми розраховані на продовження навчання на ступінь бакалавра. Однак програми “Associate” мають ряд важливих функцій у системі освіти США. Найбільш вагома серед них – забезпечити професійну підготовку майбутніх студентів для навчання у вищому навчальному закладі. Відсутність єдиних загальноосвітніх стандартів і велика кількість різних шкільних програм призводить до значних проблем у діагностиці знань, умінь, навичок студентів США, що є певною перепорою для навчання у вищому навчальному закладі. Це свідчить про те, що недостатній рівень загальноосвітньої підготовки американських студентів не дає можливості їм продовжити навчання у вищому навчальному закладі і є певною перепорою підвищення ефективності вищої освіти США. Саме тому програма “Associate” і їх загальноосвітній компонент ком-

пенсують недостатній рівень підготовки студентів, урівнюють можливості абітурієнтів і здійснюють професійну підготовку майбутніх фахівців з професійно-технічними навичками.

Ступінь бакалавра отримує переважна більшість студентів США після закінчення вищого навчального закладу, і це є обов'язковою умовою переходу до найвищого ступеня навчання – “Magister”, що в перекладі означає “магістр” і вважається післядипломною освітою. Програми післядипломного рівня характеризуються високим рівнем підготовки студентів в опануванні ґрунтовних знань з навчального предмета. На сьогоднішній день ступінь магістра і бакалавра студенти здобули за 33-ма спеціальностями, 1399542 – фахівця отримали ступінь бакалавра, 558940 – ступінь магістра, 48378 – фахівців отримали ступінь доктора “Doctorate's Degrees”, що можна умовно прирівняти до ступеня кандидата наук в Україні. Необхідно звернути увагу, що у США дослідники пишуть лише одну наукову роботу і отримують ступінь доктора наук [7,с.4].

США займають перше місце в світі з оснащення вищих навчальних закладів комп'ютерами, електронними базами даних і доступу до передових технологій. Добре комп'ютеризована система освіти США є надійним помічником викладачів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Кожен американський штат має широкий вибір ВНЗ та хоча б один державний університет. Серед багатьох можна виділити найбільш відомі, які входять до 20 найкращих університетів світу: Гарвардський, Стенфордський, Йельський, Колумбійський та Каліфорнійський. Студенти США, які закінчили відомий університет, мають авторитет навчального закладу і можуть отримати перевагу при працевлаштуванні. Саме тому змагання за право навчатися у престижних навчальних закладах вимагає високої підготовки студентів в період навчання. Студенти США, які навчаються у престижних ВНЗ, у першу чергу відвідують лекції з дисциплін, які є “спеціальними” для них, – це ті, що належать до галузі знань, у яких вони вирішили спеціалізуватися, а потім – дисципліни “за вибором”, які є не обов'язковими, але студенти їх вибрали самостійно. Підраховано згідно аналізу, що ВНЗ США пропонують більше 1000 спеціальних дисциплін [6].

Варто зазначити, що великого значення набувають в американській освіті розроблені нові засади головних напрямів, в яких передбачається:

1. Всі діти дошкільного віку мають відвідувати школу і бути підготовленими до опанування предметів у ВНЗ.
2. 90 % усіх студентів у ВНЗ мають закінчити своє навчання.
3. Усі студенти повинні отримати певну кваліфікацію з основних предметів, які становлять основу ключових компетентностей на етапах професійного розвитку.
4. Американські студенти повинні прагнути бути кращими в світі в знанні математики та природничих наук.
5. Всі дорослі американці повинні бути освіченими людьми й мати достатньо знань для того, щоб бути громадянами й працівниками.
6. Усі навчальні заклади мають бути вільними від наркотиків та насильства і створити дисциплінарний клімат, сприятливий для навчання.
7. Організувати процес навчання для утвердження національних цілей освіти.

8. Зобов'язати кожний штат спрямувати зусилля на перебудову системи освіти.
9. Створювати відповідну професійну підготовку майбутніх фахівців, що гарантуватиме їхню конкурентоспроможність [5].

Американські фахівці в галузі освіти стверджують, що вищі навчальні заклади США виконують три основні функції: навчання, наукові дослідження, обслуговування суспільства, що відображені на рисунку 3.



Рис. 3 Функції вищих навчальних закладів США

Розглянемо характеристику всіх функцій:

- Функцію навчання, як традиційну.
- Функцію наукові дослідження, як інтегровану, що об'єднує викладацьку, наукову, філософську, творчу та критичну діяльність. Вищі навчальні заклади, викладачі які займаються науково-дослідницькою роботою в галузі методики викладання дисциплін, також реалізують функцію наукові дослідження.
- Функція обслуговування суспільства полягає в тому, що сучасний університет штату має задовольнити наявні потреби у поширенні освіти серед населення.

Таким чином, висвітлені проблеми наступності професійної підготовки в США у працях американських вчених спрямовані на підвищення ефективності та якості навчання у ВНЗ. Адже на вищі навчальні заклади покладається завдання: підготувати майбутніх фахівців професійно-компетентних, з широким світоглядом, високої культури та моралі, які зможуть орієнтуватися в життєвих ситуаціях сучасного суспільства.

Література:

1. Агрусті Г. Практика оцінювання і тестування. Минуле і сучасне //Основи педагогіки. Оцінювання. Частина 1. Теорія: навчально-методичні та інформаційні довідникові матеріали для педагогічних працівників / За аг. ред. І. Булах. — К.: Майстер-клас, 2005.- С. 22-24.

2. Литвинов Л.М. Современные тенденции формирования содержания образования в государственных школах США. Автореф. дис.кан. пед. наук 13.00.04 – Л.- 2000.- 21с.
3. Малькова З.А. Джон – Дьюи – философ и педагог – реформатор // Педагогика.- 1995.-№ 4.- С.95-104.
4. Степенко Г.В. та інші. Історія запровадження національних стандартів у американській освіті.// Проблеми освіти. – К.: вип. 7.-С.160-168.
5. Remarks on the Education Summit and a Question – and – Answer Session With Reporters. September 27, 1989. [http:// busnlibrary. tamu. edu. /papers.](http://busnlibrary.tamu.edu/papers) - P.1-7.
6. Stivenson D.K. Education. /American Life and Institutions: – Washington, 1998.-P.56-72
7. Digest of Education Statistics. – U.S. National Center for Education Statistics, annuocl. – 2004
8. Cummins J. Second language acquisition witlun breingual education programs // Issues in second language aquisiti L.M. Beebe (Ea).- Boston: Heinle Publisheks, 1988.-P.145-166.
9. Banks I.A. Transforming the mainstream curriculum // Educational Leadership.- 1994.- V.51.- № 8.-P.4-8
10. Freire P., Macedo D. Literacy: reading the word and the worded. – S0unth Hadley: Bergin Qarvey, 1987.-172p.
11. Qrant C.A., Tate W.F. Multicultural education through the lens of the multicultural education research literature // Handbook of research on the education of young children. B. Spodek (Ed).- New York: Macmillan, 1993.-p.145-166.
12. Lewis D.K. Commentary the multicultural education model and minorities // Anthropology and Education Quarterly.-1976.- №7.- №1.- P.32-37.
13. Spring J. American education. – New York: Me Qraw – Hill, 1994.- 298p.

ЛЕЩЕНКО М. П.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка, м. Київ

ЄВРОПЕЙСЬКА ПЕДАГОГІЧНА РЕАЛЬНОСТЬ У ДИСКУРСІ МОВНОЇ ОСВІТИ

У статті визначено головні тенденції (глобалізаційну й унікально-розпізнавальну) розвитку європейської педагогічної реальності і їх вплив на європейську мовну політику. Схарактеризовано функції і завдання загальноєвропейської рамки освітньо-кваліфікаційних рівнів мовної освіти. Актуалізовано реалізацію полікультурних порівняльно-педагогічних досліджень.

В статье определены главные тенденции (глобализирующую и уникально-распознающую) развития европейской педагогической реальности и их влияние на европейскую языковую политику. Охарактеризовано функции и задачи общеевропейской рамки образовательно-квалификационных уровней языкового образования. Актуализирована реализация поликультурных сравнительно-педагогических исследований.

In the article the main tendencies of globalization and unique-identification and their influence on development of European language policy are defined. The functions and tasks of Common European Framework for Reference for Languages are characterized. Realization of multicultural comparative-pedagogic research is actualized.

Актуальною проблемою сучасної порівняльної педагогіки є дослідження міжнародної педагогічної реальності, встановлення тенденцій її розвитку та визначення ролі цих тенденцій у розбудові і стабілізації національних освітніх систем.

Динамічні зміни, що відбуваються в кожній без винятку національній системі освіти, дають підстави констатувати наявність стійкого розвитку сучасної міжнародної педагогічної реальності. Переважна більшість учених-компаративістів вважає, що цей розвиток в глобалізаційних процесах призводить до часткової уніфікації національних освітніх систем. Дехто з них навіть наголошує на необхідності протистояння уніфікаційним підходам аж до повної відмови від створення міжнародних освітніх програм і стандартів. Отже, поряд з глобалізаційною відстежується інша тенденція, яку можна назвати унікально-розпізнавальною, що проявляється в намаганні національних освітніх систем зберегти свою оригінальність, відмінність і своєрідність. Адже, як зазначає відомий чеський педагог-компаративіст Ян Пруха (Jan Prucha), "системи освіти багатьох країн – і навіть ті, що близькі за своїми економічними і соціальними характеристиками, продовжують оберігати свої специфічні, властиві тільки їм ознаки, які виникли на ґрунті історичних, культурологічних, релігійних традицій і важко піддаються різноманітним впливам" [5, 19].

Отже, сучасна міжнародна педагогічна реальність характеризується наявністю двох, здавалось би, взаємнопротилежних тенденцій – глобалізаційною та унікально-розпізнавальною. Важливо, щоб вони не протидіяли, а були спрямовані в одне русло і мали перед собою одну мету – осучаснення і збагачення національних освітніх систем. Безперечно, тенденція глобалізації призводить до уніфікації певної частини змісту освіти, визначення базових життєво-необхідних знань, умінь і навичок, загально-визнаних освітньо-кваліфікаційних рівнів. У той же час унікально-розпізнавальна тенденція проявляється в розвитку національних особливостей освітніх систем, захисті їх неповторності та унікальності[3].

Якщо освітня політика країни не гармонізує стабільну дію цих двох тенденцій, то система освіти поступово втрачає ознаки незалежності й самодостатності. Тому дуже важливо усвідомлювати роль глобального й національного в освітніх стратегіях кожної країни, пов'язуючи глобалізацію з подоланням обмеженості, ізолюваності й замкнутості, а національну специфічність – з протистоянням нівеляційним, уніфікаційним процесам в педагогічних практиках освітніх систем.

Міжнародну педагогічну реальність можна інтерпретувати як різнобарвне мозаїчне полотно, унікальні компоненти якого вирізняються кольором, формою і водночас містять спільні елементи. Іншими словами, міжнародна педагогічна реальність як сукупність реальностей окремих освітніх систем, що взаємо впливають і взаємодіють між собою, потребує дослідження не тільки спільних уніфікованих характеристик, а глибокого вивчення культурологічних особливостей кожної національної системи освіти.

Інші тенденції розвитку міжнародної педагогічної реальності, зокрема в галузі мовної політики, пов'язані з двома провідними тенденціями (глобалізаційною та унікально-розпізнавальною) і є власне їх похідними. До них належить, перш за все, тенденція обов'язкового вивчення мов міжнародного спілкування і тенденція поглибленого оволодіння рідною мовою.

Стратегії розвитку європейської педагогічної реальності підпорядковуються меті Ради Європи: "Досягти більшої єдності членів європейської спільноти і йти до цієї мети шляхом об'єднання спільних зусиль у галузі культури" [2, 2]

Європейське мовне різноманіття з давніх часів становило педагогічну проблему, хоча ситуація в середньовіччі виглядала простішою, ніж зараз, оскільки іноземною мовою, яка вивчалася в школах усіх країн була латина, що мала статус універсальної мови міжнародного спілкування.

Громадяни європейської спільноти розмовляють більше, ніж на 50 мовах, серед яких є мови міжнародного спілкування (англійська, німецька, французька, іспанська, російська) і мови порівняно незначної кількості населення (естонська, словацька).

У передмові до рекомендацій Комітету Міністрів при Раді Європи визначено напрями мовної політики європейського співтовариства:

- підготувати усіх європейців до зростаючих потреб міжнародної мобільності і тіснішої співпраці не лише в галузі освіти, культури та науки, але також у галузі торгівлі і та промисловості;

- сприяти взаємному розумінню і терпимості, повазі до особистості і культурних відмінностей шляхом більш ефективної міжнародної співпраці;
- продовжувати підтримувати і розвивати багатство й різноманітність європейського культурного життя шляхом глибшого взаємного пізнання національних та регіональних мов, що вивчаються, включаючи ті, вивчення яких менш поширене;
- враховуючи потреби мультилінгвальної і мультикультурної Європи, наполегливо розвиваючи здатність європейців до спілкування один з одним понад мовні та культурні кордони, що цілком можливо, докладаючи постійних, довготривалих зусиль та стимулюючи ці зусилля шляхом їх підтримки й фінансування на всіх освітніх рівнях;
- попереджувати небезпеку, що може бути результатом маргіналізації тих, у кого не достатньо розвинені вміння, необхідні для спілкування в інтерактивній Європі. [2, 3]

Задекларовані політичні напрями реалізуються шляхом дотримання трьох головних принципів:

- багатий спадок мов і культур у Європі є цінним спільним джерелом для захисту і розвитку, і тому головним завданням освіти є перетворення цієї розмаїтості з перешкоди у спілкуванні на джерело взаємного збагачення та розуміння;
- лише шляхом кращого оволодіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці, та подолати упередження й дискримінацію;
- держави – члени Ради Європи, приймаючи або розвиваючи національну політику в галузі викладання та вивчення сучасних мов, можуть досягнути більшого об'єднання на європейському рівні шляхом запровадження єдиних вимог для подальшої співпраці та координації політики.

Мовна політика європейського простору реалізується на основі функціональної єдності, принципів неперервної і загальнодоступної освіти, тобто створюються умови для набуття комунікативних мовленнєвих компетенцій громадянами незалежно від їх етнічної, національної, расової, релігійної, статеві приналежностей, матеріального і соціального статусу, особливостей фізичного й інтелектуального розвитку.

Головні заходи щодо реалізації мовної політики передбачають:

1. Забезпечення, наскільки це можливо. Усім верстам населення доступ до ефективних засобів оволодіння мовами інших країн – членів Ради Європи (або інших спільнот з інших країн), їх пізнання, так само і вміння користуватися цими мовами з метою задоволення їх комунікативних потреб, зокрема, для того, щоб:

- 1.1. брати участь у справах повсякденного життя іншої країни та допомагати іноземцям, що приїхали до їх власної країни;
- 1.2. обмінюватися інформацією та думками з молоддю і дорослими людьми, які говорять різними мовами і передавати один одному інформацію та почуття;
- 1.3. досягати ширшого і глибшого розуміння способів життя і форм мислення інших людей та їх культурного спадку.

2. Сприяти, стимулювати та підтримувати зусилля викладачів, студентів та учнів щодо реалізації принципів побудови систем викладання – вивчення:

2.1 базуючи навчання мови на потребах, мотивах, характеристиках і здібностях студентів (учнів);

2.2 якомога чіткіше визначаючи вартісні та реальні цілі навчання;

2.3 застосовуючи і розвиваючи відповідні методи і засоби навчання;

2.4 застосовуючи і розвиваючи відповідні форми і засоби оцінювання.

3. Сприяти дослідженню і розвитку програм, що ведуть до впровадження на всіх освітніх рівнях таких методів та засобів навчання які б найповніше відповідали здатності різних класів і типів учнів оволодівати комунікативними уміннями згідно з їх специфічними потребами в особистій, громадській, професійній та освітній сферах. [2, 3]

При цьому передбачається, що мови, які пропонуються для вивчення в освітніх установах, повинні бути урізноманітнені, а студентам слід надавати більше можливостей для розвитку їх плурілінгвальних компетентностей, що передбачають наявність інтегративних умінь використовувати різні мови для ефективного спілкування з іншим співрозмовником. Підкреслимо, що термін “мультилінгвізм” в контексті Рекомендацій Ради Європи до вивчення іноземних мов відрізняється за своїм значенням від поняття “плурілінгвізм”. Мультилінгвізм досягається шляхом урізноманітнення (диверсифікації) мов, що пропанують для вивчення в освітній установі чи системі, тобто це поняття належить до тих, що характеризують зміст освіти. Тоді як дефініція плурілінгвізму вживається для позначення процесу поєднання особистістю знань кількох мов. Зауважимо, що білінгвізм є окремим випадком плурілінгвізму, який також може наголошувати на єдності принципів та методик викладання різних мов в одній освітній установі.

Європейський Мовний Портфель (ЄМП) пропонує рамки для опису та формального визнання результатів процесу вивчення мов і міжкультурного досвіду на основі запровадження плурілінгвізму. У цьому аспекті були розроблені Рекомендації Ради Європи (РРЕ) з мовної освіти, над якими працювала групи учених з різних країн членів Ради Європи, Канади, а також Швейцарського Національного наукового фонду, фонду євроцентрів та Національного центру іноземних мов США. Ці рекомендації представляють загальноєвропейську рамку освітньо-кваліфікаційних рівнів з мовної освіти, а також, компонентний склад процесу застосування мови та мовних компетенцій. Використання РРЕ сприяє забезпеченню “прозорості та узгодженості” навчання мов у Європі. РРЕ бажано застосовувати для всіх рівнів навчання мови з метою підтримки і полегшення співпраці між освітніми закладами у різних країнах, забезпечення надійної основи для взаємного визнання мовних кваліфікацій, допомоги студентам, учням, викладачам, авторам курсів, екзаменаційним установам та управлінням освіти визначитись і скоординувати свої зусилля.

Важливим завданням РРЕ є стимулювання й управління розвитком плурілінгвістичної компетентності, яка становить основу плури культурного світогляду. В культурній компетентності особистості різні види культури (національна, регіональна, соціальна) не просто співіснують поруч одна з одною, вони порівнюються. Контрастують й активно взаємо-

діють у процесі створення збагаченої інтегрованої плюри культурної компетентності, одним із компонентів якої є плюрилінгвальна компетенція, що взаємодіє з іншими складовими.

У системах освіти всіх європейських країн реалізується обов'язкове вивчення принаймні однієї іноземної мови, що включена до навчальних програм середніх шкіл, а в деяких країнах – шкіл початкового навчання. Ця тенденція обов'язкового вивчення іноземної мови поширюється у всіх без винятку європейських країнах і характеризується певними особливостями початкового етапу навчання (вік учнів, клас), кількістю годин відведених на навчання, можливістю вибору іноземної мови.

Аналізуючи специфіку обов'язкового вивчення іноземних мов в країнах європейського регіону, можна виділити два основних підходи. Перший підхід проявляється в тому, що вивчення іноземної мови розпочинається з першого класу. Іноземна мова трактується як друга мова в лінгвістичному розумінні та як мова, що вживається на державній території поряд з іншими мовами. Цей підхід реалізується у Люксембурзі, Ірландії, Бельгії. Для люксембуржців окрім люксембурзької статус другої мови мають німецька і французька, для ірландців – англійська та ірландська. Зауважимо, що люксембурзька система освіти має особливості пов'язані з наявністю трьох державних мов, що зумовлює вивчення в першому класі, крім люксембурзької, німецької мови, а з другого – французької. Подібна ситуація спостерігається в Швейцарії, де першою іноземною мовою в початковій школі стає одна з мов Швейцарської конфедерації: для німецькомовних швейцарських дітей – це французька або італійська. Раннє вивчення (з 1-2 класу початкової школи) іноземної мови, що не є іншою мовою спілкування на території країни, характерне для небагатьох країн, зокрема Швеції, України.

Другий підхід визначається тим, що вивчення іноземних мов починається у початковій школі, як правило, з третього або четвертого класу. Національні системи освіти різних країн відрізняються між собою саме стартовим моментом вивчення іноземної мови. У Франції, Греції розпочинають вивчати іноземну мову з 9-10-річного віку; у Данії, Фінляндії, Чехії, Словаччині, Австрії, Угорщині – з 10-річного віку; у Польщі та Росії – з 12 років.

Стосовно кількості годин, що відводяться на вивчення іноземної мови, то вона змінюється від 5 % (Франція) до 40 % (Люксембург) сумарного річного навчального навантаження.

Важливою відмінністю у підходах до вивчення іноземних мов є можливість ще у початковій школі здійснити вибір стосовно мови навчання. Так, якщо у Данії обов'язковим є вивчення англійської мови як іноземної, а у Люксембурзі – німецької, то в Чехії, Португалії учні можуть вибрати іноземну мову з кількох запропонованих. Підкреслимо, що в європейському освітньому просторі реалізуються плюралістична концепція до вивчення іноземних мов, що конкретизується у двох основних підходах.

Перший підхід передбачає вивчення англійської мови як обов'язкової. У Данії, Норвегії, Швеції, Голландії – англійська мова як іноземна, є обов'язковою для всіх учнів, тобто вони не мають право вибрати для вивчення іншу іноземну мову замість англійської.

Другий підхід визначається можливістю вибору учнями іноземної мови для навчання. У фінській початковій школі учні здійснюють вибір між кількома іноземними мовами, найчастіше між англійською і шведською. Середньостатистичні дані за останні п'ять років свідчать, що 91 % фінських учнів вивчає англійську, 7 % – шведську і 2 % німецьку, французьку або російську[4].

У португальській освітній системі учні можуть вибирати іноземну мову з-поміж англійської, німецької або французької. Найбільша частина учнів вивчає англійську.

В італійській системі освіти учні також мають право вибору іноземної мови (англійська, французька, німецька або іспанська).

У Словаччині першою іноземною мовою може бути одна з наступних: англійська, французька, німецька, російська, іспанська.

У Польщі учні здійснюють вибір між англійською, німецькою або французькою.

В Австрії, де вивчення іноземної мови починається з третього класу початкової школи, учням дається вибір стосовно вивчення однієї з мов: англійська, хорватська, словенська, угорська, словацька або чеська.

В Ісландії першою обов'язковою для вивчення іноземною мовою є датська, другою – англійська.

В Іспанії першою обов'язковою для вивчення іноземною мовою є англійська або французька, при цьому навчання починається з 11-річного віку. Учні іспанських автономій (Каталонія, Баски, Галісія, Валенсія) з першого класу обов'язково вивчають окрім рідної, кастильську іспанську мову[4].

Наведені приклади яскраво ілюструють тенденцію до збереження мовного плюралізму у сфері вивчення іноземних мов. Одночасно все більше учнів здійснюють свій вибір на користь англійської як іноземної мови. До позитивної сторони ситуації, що склалася, належить спрощення міжнародних контактів, які здійснюються за допомогою англійської мови. Проте усунення мовного плюралізму при вивченні іноземних мов послаблює знання про інші культури. Адже, чим більше іноземних мов вивчається, тим вищий рівень полікультурної компетентності громадян.

Результати досліджень громадської думки щодо необхідності вивчення іноземних мов проведені експертами Ради Європи, представлено в таблиці 1.

Як бачимо, порівняно невисокий відсоток тих, хто вважає за необхідне вивчати іноземну мову належить громадянам США й Великобританії. Одна із причин цього явища полягає у відсутності потреби спілкуватися іноземною мовою, оскільки рідна (англійська) для громадян цих країн має статус міжнародної[4].

Невід'ємною характеристикою міжнародної педагогічної реальності є її полікультурність. Це зумовлює при проведенні порівняльно-педагогічних досліджень врахування національних (етнічних) відмінностей різноманітних освітніх моделей і ціннісних педагогічних орієнтацій. Особливого значення набуває методологія й методи полікультурної педагогіки, яка за словами російського вченого А.Джуринського, є "потужним інструментом створення демократичного і гуманного соціального клімату, гармонізації відношень різних цивілізаційних видів. Вона на основі діалогу залучає до власних мов, культур, світової культури через розуміння особливостей окремих наділених неповторними достоїнствами і цінностями макро- і субкультур"[1].

Таблиця 1. Громадська думка щодо необхідності вивчення іноземних мов у різних країнах

Країна	Кількість опитаних, які дали позитивну відповідь (%)
Австрія	91
Фінляндія	87
Швеція	87
Чехія	86
Голландія	85
Португалія	85
Іспанія	72
Велика Британія	56
С Ш А	53

В цьому аспекті доцільно виокремити новий напрям полікультурних порівняльно-педагогічних досліджень, результати проведення яких допоможуть виробити глобальну стратегію виховання полікультурності особистості. Підкреслимо, що при такому підході межі інтервалу застосування полікультурної педагогіки значно розширюються, охоплюючи світовий освітній простір, тобто вона є актуальною не тільки для забезпечення освітньої діяльності окремих держав, а й для всього світового співтовариства.

Полікультурні порівняльно-педагогічні дослідження предметом свого вивчення мають принципи та основні компоненти полікультурної освіти в різних країнах та в міжнародній педагогічній дійсності в цілому. Принципи полікультурної освіти полягають у вихованні здатності жити з соціальними групами різних рас, релігій, етносів, толерантності, готовності до взаємного співробітництва, залучення до суб-, макро- і світової культури для духовного збагачення, розвитку планетарної свідомості, навчання жити в полікультурному середовищі.

Цільовий компонент полікультурної освіти поєднує чотири функціонально пов'язані елементи: соціокультурна ідентифікація особистості, засвоєння систем, понять і уявлень про полікультурне середовище, виховання позитивного ставлення до диверсифікованого культурного оточення, розвиток навичок міжнаціонального спілкування.

Полікультурна освіта має пронизувати весь зміст навчально-виховного процесу, стимулювати інтерес до нових знань, формувати готовність до змін у довкіллі. Особливу роль в цьому процесі відіграє двомовна і багатомовна освіта (рідна мова, домінуюча мова, іноземні мови), що полегшує спілкування, оволодіння різноманітними культурними цінностями, стилями мислення, почуттєво-емоційного сприймання, поведінки.

Полікультурна освіта спрямовується не тільки на загальноосвітні навчальні заклади. Зростає розуміння необхідності масштабної реалізації принципів полікультурності вищої освіти. Концепція полікультурності відображена в програмах вищих навчальних закладів багатьох країн (Австралія, Великобританія, Іспанія, Канада,

Нідерланди, США, Франція). Полікультурність здійснюється в ході неперервної освіти: в культурно-просвітницьких центрах, при самовихованні, в сім'ї, конфесійних організаціях, громадських об'єднаннях, з допомогою засобів масової інформації.

Результативність сучасної полікультурної освіти неможливо виразити однозначною оцінкою. Поряд з досягненнями існує цілий ряд нерозв'язаних проблем, які свідчать про декларативний характер оголошених урядами багатьох країн принципів полікультурної освіти. Підтвердженням цьому є ріст етноцентристських настроїв, особливо серед вихідців з емігрантського середовища, які з недовірою ставляться до культурного діалогу в навчально-виховному процесі.

Отже, без виховання полікультурності, яка не є генетично успадкованою, без формування готовності у громадян до життя в багатобарвному полікультурному суспільстві неможливий подальший позитивний розвиток міжнародної педагогічної реальності.

На цьому ґрунті важливого значення набувають методи якісних досліджень в сфері педагогічних наук на міжнародному рівні. Подібний підхід дозволяє здійснити комплексний аналіз педагогічних явищ. Особливу роль при цьому відіграють національно-етнографічні процеси, що відображають культурні традиції та форми в їх своєрідності й унікальності.

Якісні методи досліджень видаються найбільш придатними в галузі порівняльної педагогіки. Їх важливу групу складають методи вивчення національно-етнографічних особливостей освітніх систем і явищ, оскільки вони дають можливість зрозуміти специфіку педагогічної реальності в конкретних її проявах.

Застосування цих методів створює особливі умови та передумови для міжнародних порівняльно-педагогічних досліджень та обміну педагогічним досвідом. Водночас національно-етнографічний підхід в порівняльно-педагогічних дослідженнях сприяє розвитку толерантності й довіри до інших педагогічних традицій і культур, що особливо важливо в епоху глобалізації.

Новий рівень пізнання, вивчення і прийняття іншої педагогічної дійсності створює умови для вироблення більш глибокого знання педагогічних явищ в інших країнах. Це знання має інтегральний характер і складається з полікультурної та інтеркультурної складових, що надає можливості подолання обмежень та інертності власних культурно-історичних педагогічних традицій.

Література:

1. Джуринский Проблемы поликультурного воспитания в зарубежной педагогике // Вопросы философии, 2007. — № 10. — С. 39 — 47.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. — Рада Європи, Комітет з освіти. — 2003.
3. Лещенко М. Міжнародна педагогічна реальність // Польсько-український журнал: Професійна освіта. — Ченстохова — Київ, 2008. — с.321 — 326.
4. Key data on education of European Union, 2007.
5. Prucha J. Pedagogika porownawcza: podstawy miedzynarodowych badan oswiatowych. — Warszawa, 2004.

ЛИТВИНОВ О. М.,
кандидат філософських наук,
кандидат юридичних наук,
доцент кафедри філософії та права,
Луганський державний університет внутрішніх
справ ім. Е. О. Дідоренка, м. Луганськ

СУЧАСНИЙ СТАН ОСВІТИ ЯК ЗАГРОЗА НАЦІОНАЛЬНІЙ ДЕРЖАВНОСТІ УКРАЇНИ

Аналізується стан системи освіти в Україні, який оцінюється як такий, що ступінь її соціальної незадовільності став загрозою національній державності. Головними чинниками, які є наслідком “вторинності” як визначальної якості сучасної української культури, є “негативна селекція”, формальна примітивізація “Болонського процесу”, “іраціоналізм” та “аморальність”, що характеризують освітянську бюрократію.

Анализируется состояние системы образования в Украине, которое оценивается как такое, что степень ее социальной неудовлетворительности стала угрозой национальной государственности. Главные факторы этого – “негативная селекция”, формальная примитивизация “Болонского процесса”, “иррационализм” и “аморальность” просвещенческой бюрократии, которые являются следствием “вторичности” как определяющего качества современной украинской культуры,

It is analyzed the system of education in Ukraine which is assessed as unsatisfactory, that is the threat to the national state system. The cause of this dissatisfaction is “the second class” of the present Ukrainian culture, which leads to the following factors: the negative selection, the formal primitivism of “Bologna process”, “irrationalism” and “immoralism” of educational bureaucracy.

Актуальність заявленої теми обумовлена реальним станом системи освіти в країні, яку можна охарактеризувати як кризову й таку, що загрожує самому існуванню держави, оскільки не виконує своєї ролі відновлення інтелектуального потенціалу суспільства, іншими словами, не відповідає своєму призначенню. Актуальність теми зумовлює також очевидна невідповідність, по-перше, намагань офіційної влади, тобто чиновництва, переконати суспільство й самих педагогів у тому числі, у досить упевненому поступі до “європейської освіти” у вигляді так званого “Болонського процесу”, і, по-друге, у некритичному, іншими словами ненауковому (з точки зору соціального призначення науки як засобу вирішення реальних проблем людства) підході педагогічної науки до тих питань, що турбують фактично все населення, оскільки йдеться про дітей та онуків, доля й майбутнє яких є смыслом життя майже кожного, або, як мінімум, не залишає байдужим. Складається враження такого собі безсмертя бюрократії

радянського ґатунку, оскільки саме на неї перекладено навіть сутнісні проблеми процесів навчання та виховання, освіти в цілому, а вказані вище чинники її розвитку функціонують просто-таки за вже напівзабутої схеми, що спиралася на “рішення” чи то “з’їзду КПРС”, чи то “Пленуму ЦК КПРС”. Певною мірою це пояснюється персональним складом керівників від освіти, чому й принципи підходу до проблем та їх вирішення змінилися у досить невеликому ступеню.

Метою цієї статті є спроба аналізу реального стану системи освіти в Україні стосовно відповідності вимогам як потреб нашого суспільства, так і формалізованим принципам освіти в країнах Євросоюзу. Основним завданням роботи, що витікає з її мети, є доведення положення про невідповідність офіційного курсу, який сьогодні надається системі освіти, її реальному стану, що є пролонгованою загрозою існуванню державності в Україні.

Аналізу сучасного стану освіти присвячено багато праць педагогів-науковців, звертаються до цієї проблеми й філософи, психологи та соціологи, це, наприклад, Ю. Алексєєв, А. Алексюк, В. Андрущенко, Я. Болюбаш, В. Живодьор, В. Журавський, М. Згуровський, Н. Калениченко, В. Кремень, В. Курило, І. Лікарчук, О. Любар, Л. Медвідь, О. Мельничук, С. Ніколасенко, М. Рисіна, А. Сбруєва, М. Стельмахович, В. Степко, Д. Федоренко, В. Яблонський, М. Ярмаченко та інші.

Але в більшості публікацій цих та інших авторів панує апологетична стосовно “офіційного курсу” позиція (це стосується насамперед аспірантів та вчених на чиновницьких посадах, фактично “національної номенклатури”, що складається, насамперед у столиці), серед спроб критичного аналізу нашого становища можна назвати лише декілька публікацій, які відзначаються не стільки безапеляційним відкиданням існуючих у формально затверджуваній сфері тенденцій, а тверезим підходом до них та виявленням позитивних або негативних рис у тому чи іншому підході [Див., напр.: 2]. Тобто, як правило, голоси критиків-опонентів існуючої системи освіти і перманентних спроб її реформування звучать надто слабо і, за традицією також ще радянською, впливу на рішення освітянської бюрократії не мають. Але реальний стан речей в системі освіти країни вимушує починати визначати її проблеми, спираючись на категорії соціально-гуманітарних наук в цілому.

У цьому тексті зроблено спробу назвати речі своїми іменами, оскільки автор щиро переконаний, що сучасний стан розвитку суспільства вимагає відвертої розмови про те, про що на побутовому рівні вже всім відомо, і про що люди, які користуються довірою одне одного, говорять як про щось кожному зрозуміле (майже буквальне повторення ситуації “обговорень на кухнях” у 1960-1970-ті роки).

Поняття “освіта” означає у найбільш широкому сенсі передавання та засвоєння соціокультурного досвіду, а також формування здатності до його збагачення. Якщо звернемося до суто педагогічного джерела, то воно надає наступне тлумачення: це “духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини” [1, с. 241]. Можна

погодитися в цілому (навіть з дещо великою часткою метафоричності) з таким визначенням, втім більше спиратимуся на поняття “система освіти”, яке визначається як “існуюча в масштабі країни структура освітньо виховних закладів” [1, с.304].

Завжди головною метою освіти вважалася насамперед адаптація нових поколінь до життя в суспільстві, звідси головними її соціальними функціями слід вважати особистісний розвиток та підготовку до професійної діяльності, тобто до виконання соціально значущих дій та обов’язків через вільне виявлення особистих здібностей, таланту, активності тощо, іншими словами – можливість самовираження. Освіта завжди означала певну систему знань та навичок, які кореспондували з потребами конкретного суспільства, тому найкращий, завжди бажаний її рівень всякчас пов’язаний із певним чином організованою селекцією, тобто відбиранням тих, хто краще виконує такі обов’язки. Звичайно, так відбувається у суспільствах, які функціонують у вимірах рівності й свободи, що втілено в однакових для всіх “правилах гри”: це пов’язано з цілим комплексом дій, як правило вельми складних, але якщо homo і справді sapiens, то такі завдання вирішуються саме на раціональному рівні і, звичайно, з орієнтиром на те, що античні мудреці називали загальним благом.

Сьогодні в Україні склалася досить парадоксальна ситуація саме з точки зору homo sapiens, тобто людини, що мислить раціонально, розумно: система освіти зовнішньо розвивається стрімкими темпами, але сам процес освіти на очах педагогів, що працюють, скажімо, більше 10-15 років – так же стрімко деградує. Відзначимо два боки, які є очевидними. Перший, кількісний. Кількість студентів й, відповідно, спеціалістів з дипломами про вищу освіту значно зросла, кількість же спеціалістів, які спроможні якісно виконувати роботу – соціальні функції – також значно зменшилася. Логічний висновок: мати диплом про вищу освіту (як, до речі, й атестат про середню) – це ще не означає у нас мати саму освіту. Другий, якісний. Складність навчальних програм з усіх дисциплін, особливо після проголошення про приєднання до Болонського процесу, зростає, рівень їхнього засвоєння учнями та студентами стає все нижчим. Логічний висновок: сам навчальний процес має вади, які обумовлюють зниження результатів розвитку особи у відповідних закладах. Відразу ж зауважимо на двох, як уявляється, головних з цих результатів, які є водночас характеристиками сучасних учнів та студентів: а) зниження рівня абстрактного мислення; б) погіршення пам’яті. Можна б було додати ще, наприклад, зі сфери етичної, але дозволений обсяг статті не дозволяє розширити контекст розглядання проблеми. Тому ситуацію, що склалася в освіті та навколо неї, можна охарактеризувати як “соціальна фікція” у національному масштабі [Докладніше див.: 5]. Її поглибленню сприяє велика кількість чинників – від соціальних до суто особистісно-психологічних. Звертаємо увагу на такі, спочатку соціальні.

“Негативна селекція” [Докладніше див.: 3]. Це сформований в суспільстві підхід до відбору і формального визначення кращих, які реально не є такими. Переважаючими чинниками цього процесу стають кривно-родинні зв’язки (ознака архаїчного суспільства) та гроші, точніше матеріальні блага (ознака середньовічно-

феодалного суспільства). Ключову інструментальну роль у “негативній селекції” відіграє саме система освіти, де академічна нечесність є звичайною нормою (реальні знання, реальні здібності надто часто майже нічого не вирішують у формалізованій оцінці знань, вирішують статки або статус батьків). Соціальний наслідок такого підходу – керують не-кращі, “псевдо-спеціалісти”, які приймають заздалегідь некращі рішення; державно-правовий наслідок – народження “негатив-патерналізму” [Докладніше див.: 4], що продовжує практику постійного відновлення суспільних відносин радянсько-феодалного ґатунку із фактичним знищенням потенціалу талановитих людей.

“Болонський процес”. Скоріше це чинник не соціальний, а державний, але сьогодні вже має величезний вплив на розвиток системи освіти, а через неї – на суспільство. Точніше б було сказати про український варіант того, що має таку назву. Суто педагогічний сенс цього – у переході до стандартів, де переважає підхід, що ґрунтується на різних видах самостійної роботи тих, хто навчається. Суть історично-змістовна – у тому, що це є досить складний процес засвоєння європейським суспільством американської системи освіти, яка наприкінці ХХ століття довела перевагу в заочному змаганні із ідеєю класичного європейського, а точніше німецького університету. Якщо гранично коротко, то головною відмінністю вищої університетської освіти за зразком американським від такої ж за зразком німецьким є своєрідне перенесення конкурсного відбору в першому (американському) на саме життя, позбавивши цієї функції інституцію вищої освіти, тобто університет. Це по-перше, тобто навчатися можуть усі, хто бажає, а не тільки ті, хто має найкращі результати в школі середній. А по-друге, відмінністю є й те, що в американських університетах традиційно й принципово відсутня вузька спеціалізація, за необхідним винятком, і то з певною часткою умовності (наприклад, лікарі). Те, що ми маємо сьогодні під виглядом реформування системи освіти і “входження у Болонський процес” є черговим прикладом демонстрації тієї якості нашої культури, яке тут визначено як “вторинність”. Іншими словами, знову йдеться про запозичення переважно зовнішніх рис досягнень інших культур. Складність ситуації ще й в тому, що йдеться про своєрідне “запозичення запозичення” або “вдвічі запозичення”, яке ще й пристосовується до потреб освітянської і взагалі державної бюрократії.

Лише один аргумент дозволяє довести недоцільність й абсурдність того, що відбувається сьогодні в системі освіти у цьому напрямку. Аргумент короткий. Це довіра до атестату про середню освіту. Довіра, на якій розбудовується перший, мабуть найважливіший етап формування системи вищої освіти і в Європі (Західній Європі), і в Америці. Відсутність реальних, тобто чесних і справедливих оцінок у переважаючій кількості атестатів, що стало фактично нормою, породжує таку кількість колізій психологічних, моральних, правових тощо, що інакше, ніж соціальною бідною це назвати не можна. Якщо спиратися не тільки на складну і часто-густо завуальовану ґносеологію, не на примарну аксіологію, а на онтологію, тобто на буття, то тут відзначаємо: ми вже маємо льотчиків, які не вміють літати, лікарів, які не можуть діагностувати ангіну, а

операцію з вилучення апендикса перетворили на смертельну небезпеку, юристів, які не можуть елементарно грамотно скласти заяву до офіційної установи (і це без констатації рівня їхнього знання державної мови), держслужбовців чи правоохоронців, які розглядають державу як засіб особистого збагачення тощо.

Тепер коротко про чинники особистісно-психологічні. Значною мірою вони також обумовлені культурою, тобто є онтологічно вкоріненими і відбивають зазначену вже її якість як “вторинність”.

“Ірраціональність”. Проявляється насамперед у схильності до самообману, коли знаходиться виправдання думкам та діям, які вочевидь не є правильними, правдивими, корисними тощо, але сприймаються всіма як необхідність, обумовлена як чинниками соціального характеру, так і поточним моментом, пов’язаним, як правило, з користю. Додамо, що такі дії чи то проекти обов’язково міфологізуються й часто перебувають у формах, які суспільство повинно сприймати як офіційні, переважно навіть юридичні.

Звідси витікає наступна сутнісна характеристика, яка виступає також як ірраціональний чинник фіктивності освітянських процесів, це – “аморалізм”. Академічна нечесність та несправедливість є певними сходінками у формуванні цього чинника, який уже має фундаментальне значення, оскільки своєю постійністю й повторюваністю набули якостей закономірностей існування й досягли значення суспільної нормативності. Складність ситуації помножується їхньою зведеністю до рівня повсякденності й буденної свідомості, якастає фактично визначальником життя в цілому. Таким чином ці аморальні норми впливають й на систему освіти (у широкому сенсі, тобто, й на виховання), а це означає своєрідне замкнене коло, а точніше – класичний приклад діалектики – сумної діалектики нашого життя.

Тому висновки можуть бути такими.

Природний для багатьох країн, які переживають часи посттоталітарних трансформацій, стан пошуку шляхів облаштування суспільного життя в нашій країні має особливості, які відбиваються у системі освіти. Остання є обтяженою традиційною для її історії в цілому штучно перебільшуваною роллю бюрократії, що в процесах перебудови освітянського простору стає не тільки надзвичайно потужним гальмом цих процесів трансформацій, а й узагалі загрозою самому існуванню цілісності соціуму, тобто державі.

Фактичне перекручування понять (“диплом” замість “освіта”, “оцінка” замість “знання” тощо) зробило систему освіти каталізатором масової аномалії освітнього, морального та правового характеру, оскільки надає юридичного статусу фальсифікованим кваліфікаційним характеристикам величезній кількості осіб, більшість яких завдяки традиційним примітивним (крівно-родинним) зв’язкам обіймає посади, які потребують вирішення завдань, які ці особи не можуть вирішувати за визначенням (або не можуть вирішувати якісно).

Тому в цілому роль системи освіти, що склалася сьогодні в Україні, можна оцінити як руйнівну стосовно держави, якщо орієнтуватися на задекларовані гасла щодо євроінтеграції тощо.

Література:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. — К., 1997.
2. Даренский В.Ю. Социальная избыточность высшего образования: позитивный фактор или фактор социального кризиса? // Практична філософія. — № 2. — 2006 (№ 20). — С. 61-70.
3. Литвинов О.М. Місце освіти в здійсненні негативної селекції в соціальному та державному житті України (до постановки питання про визначення аморальних норм як чинників формування буденної свідомості) // Традиція і культура. Моральна традиція: інваріантність та поліфонічність: Матеріали міжнародної наукової конференції. — К., 2007. — Ч. 2. — С. 25-26.
4. Литвинов О.М. Народження негатив-патерналізму: щодо біди, що насувається на нашу країну, або про принципи навчання по-українськи // Вісник Дніпропетровського національного університету. — 2007. — Вип. 15. — С. 285-292.
5. Литвинов О.М. Освіта в Україні як соціокультурна фікція, або про системну деформацію культурних смислів // Українська освіта у світовому часо-просторі: Матеріали Другого міжнародного конгресу. — К., 2007. — Кн. 1. — С. 318-319.

ЛОБИК Л. О.

здобувачка кафедри філософії,
Національний університет "Львівська політехніка",
завідувачка навчальною частиною
Прикарпатського інституту
ім. М. Грушевського, м. Трускавець

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС В УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ УНІВЕРСАЛЬНОГО, ГЛОБАЛЬНОГО І СИНГУЛЯРНОГО В ОСВІТІ

В статті аналізуються ідеї вітчизняних і зарубіжних авторів щодо суті і перспектив Болонського процесу в Україні і у світі загалом. Показано, що в епоху постмодерну відбулися суттєві зміни у співвідношенні універсального і сингулярного компонентів освіти. Універсальні ідеї і моделі освіти, принципи раціоналізму все більше поступаються місцем глобалізаційним процесам. Глобалізація загрожує нівелюванням національного, неповторного, сингулярного в освітній системі окремих країн, зокрема в Україні. Болонський процес є виявом глобалізаційних тенденцій в освіті. Водночас підсилюється спротив глобалізаційним впливам, активізація сингулярностей, прагнення відстоювати традиційні зразки і форми освіти.

Ключові слова: Болонський процес, глобалізація, постмодернізм, сингулярне, універсальне.

В статье анализируются идеи отечественных и зарубежных авторов относительно сущности и перспектив Болонского процесса в Украине и в мире. Показано, что в эпоху постмодерна произошли существенные изменения в соотношении универсального и сингулярного компонентов образования. Универсальные идеи и модели образования, принципы рационализма все больше вытесняются глобализационными процессами. Глобализация угрожает нивелированием национального, своеобразного, сингулярного в образовательной системе отдельных стран, в частности Украины. Болонский процесс выступает проявлением глобализационных тенденций в образовании. В то же время усиливается сопротивление глобализационным влияниям, активизация сингулярностей, стремление отстаивать традиционные образцы и формы образования.

Ключевые слова: Болонский процесс, глобализация, постмодернизм, сингулярное, универсальное.

In the article analysis the ideas of Ukrainian and foreign authors about the essence and the perspectives of the Bologna Process in the Ukraine and in the world. The author state the grand changes of the relations between universal and singular educational components in the postmodern times. Universal ideas and models, the rational principles give up one's place for global process. Globalization threatens to abolish the national and sin-

gular components in the education systems of the each lands and of the Ukraine too. The Bologna Process is the form of the globalization tendency in the education. But the opposition of the globalization influences, the activity of the singulars, the aspiration to struggle for the traditional education paradigms and models are strengthens.

Key word: . Bologna Process, globalizations, postmodernism, singular, universal.

Незважаючи на певні успіхи сучасної системи освіти, в Україні спостерігається ряд кризових явищ на всіх рівнях навчання і виховання. Продовжується і загострюється відчуження офіційно діючої уніфікованої освітньої системи від індивідуальних інтересів більшості людей, їх потреб і переживань. Це відбувається на тлі загальносвітової кризи, зумовленої переходом від індустріального до інформаційного суспільства. В Україні, як і в усьому світі, зростає вплив глобалізації, в тому числі і на освітньо-виховну сферу. Кардинальність змін в освіті фіксується як “парадигмально-освітня революція” [14]. У зв’язку з цим актуальним постає філософське осмислення такого потужного явища в ділянці освіти, яким є Болонський процес.

Болонський процес спрямований на формування єдиного відкритого європейського простору у сфері освіти, впровадження кредитних технологій на базі європейської системи трансферу кредитів, стимулювання мобільності і створення умов для вільного пересування студентів, викладачів, науковців в межах європейського регіону, спрощення процедури визначення кваліфікацій, що сприяє працевлаштуванню випускників і студентів на європейському ринку праці.

Серед вітчизняних науковців, працівників в галузі освіти [1; 4; 6; 7; 10; 11; 13; 15 та ін.] популярною є думка про те, що лише залучення до Болонського процесу здатне ліквідувати відставання нашої країни від прогресивного розвитку і сучасного рівня культури. Вважається, що впровадження зразків Болонського процесу сприятиме збереженню фундаментальних особливостей національної освіти, водночас дозволить наблизитися до стандартів Європи і набути конкурентоспроможності у європейському освітньому просторі. Наголошується також, що приєднання до Болонського процесу не тільки вирішить національні освітянські проблеми, суттєво підніме якість освіти на новий рівень розвитку, але й наблизить інтеграцію України до Євросоюзу [4; 6; 10]. Обговорення проблем, пов’язаних із Болонським процесом, набирає значних обертів в Україні. Важко навіть перерахувати, які ідеї, моделі, методи, реформи і т.ін. пропонуються вітчизняними науковцями, теоретиками і практиками освіти щодо вказаного процесу. Це і напрями екологічної освіти [15]], формування конкурентоспроможності української освіти у забезпеченні добробуту суспільства [6], використання нових освітніх технологій у менеджменті, військовій справі, викладанні іноземних мов [13] та ін.

Водночас чимало авторів висловлюють сумніви, застереження, вказують на негативні явища у системі української освіти, пов’язані із впровадженням окремих елементів Болонської системи у практику українських вузів [3; 8; 11; 12]. Ставиться під сумнів, що за умов повної реалізації Болонського договору буде можливим збере-

ження фундаментальності національної системи освіти та її успішне функціонування. Адже відбувається процес формування європейського освітнього простору з єдиною, загальною та структуризованою системою освіти, яка з часом здатна поглинути національні особливості освіти окремих країн. В Болонській декларації розроблені єдині освітні стандарти: термін навчання, єдині критерії оцінки сукупності знань – ECTS, передбачені незалежні від держав комісії по акредитації навчальних закладів [8]. Також з часом планується сформувати єдині навчальні профілі та спосіб їх викладання, яких потребуватиме європейський ринок, а також єдина мова, що ліквідує бар'єри у спілкуванні. Дані стандарти поступово наблизатимуть національні системи освіти і врешті-решт нівелюють їх особливості через необхідність постійного підвищення конкурентоспроможності. Конкурентоспроможність сприятиме більшій привабливості вузу для студентів-іноземців – а отже інвестиціям капіталу до нього. Самоізоляція вузу в таких умовах та акцентування уваги на національних стандартах призведе до його невідповідності європейським стандартам, непопулярності для іноземних студентів та викладачів [8, с.33].

Відзначається, що і на Заході в Болонського процесу є численні опоненти, які вважають, що ця євроуніфікація призведе до асиміляції національної освіти, поділу освіти на елітарну і непрестижну, інтелектуальної деградації слаборозвинених країн [8, с.37]. Одним з найбільш глибоких мислителів Заходу, у творях якого розкриваються глибинні причини кризи сучасного світу, його духовно-інтелектуальних засад, науково-освітніх парадигм, є Ж.Бодрійяр. Його міркування примушують серйозно замислитися над тим, що діється в сучасному українському просторі, і не дає підстав поділяти беззастережний оптимізм багатьох публікацій, присвячених даній темі, щодо Болонського процесу.

Неабиякий інтерес викликає концепція Ж.Бодрійяра щодо співвідношення універсального, глобального і сингулярного. Якщо перші два поняття зазвичай застосовуються в публікаціях з філософії і методології освіти, то третє поняття (сингулярність), одне з базових у постмодернізмі, в контексті проблематики даної статті постає як новація. Під сингулярністю розуміють форму індивідуалізації станів або порогів, те, що завжди змінюється і не вписується в загальні категорії або редукції загального закону [9, с.387].

Бодрійяр аналізує найбільш антропогенну, на його думку, конфронтацію (яка виразно виявляється в сучасному світі, в тому числі і в освітній галузі України) між недиференційованою універсальною культурою і всім, що хоч у якійсь сфері зберігає мінімальної відмінності. З позицій глобальної системи (в даному випадку Болонської системи освіти) будь-яка форма сингулярності являє собою ересь. Захід вважає свою місією залучення всіх можливих засобів для підкорення кожної культури спрощеній уніфікованій нормі. Метою цього є позбавитися будь-якого осередку реакції, колонізувати, приручити територіально і інтелектуально кожен регіон [2, с.30]. "Болонський процес, – зазначають М.Ф.Макарель і А.М.Малівський, – орієнтує не на розвиток особистості, її духовності, а на оволодіння знаннями й уміння їх самооновлювати, на

формування умінь та навичок майбутнього професіонала, який здатний функціонально “перепрограмуватися”. При цьому...підготовка професійних кадрів має здешевлюватися за рахунок скорочення фундаментальної й гуманітарної складових вищої освіти. А в останньому випадку припускається можливість того, що не прийнято афішувати, — спроби нейтралізувати критичний революційно-бунтарський дух студентства як однієї з найрадикальніших сил сучасного суспільного розвитку, тобто виключити студентство з активного політичного життя” [12, с.221].

Стає загальноприйнятим положення, що західні моделі і спосіб мислення не підлягають запереченню. Не слід навіть припускати думки, що Болонська система освіти не є втіленням усього найкращого, суцільного добра для будь-якої людини чи країни. Коли ж певні інтелектуали, працівники освіти ставлять під сумнів аксіологічну цінність цих зразків, з боку носіїв цієї глобальної системи звучить нищівна критика з навішуванням ярликів [2, с.31].

Можна навести ряд висловлювань не тільки представників західного освітництва, але й вітчизняних науковців, які заперечують скептицизм тих, хто не сприймає Болонський процес як абсолютне добро для український освітан. “На рівні країн, подібних до України, чиє місце, з нашого погляду, у системі координат “ядро-периферія” не стійке, — відзначає Ю.Глуценко, — ключовим приводом для дискусій виявляється проблема якості вищої освіти у контексті входження у єдиний освітній простір. Так, багато нового, породженого національною інтерпретацією вимог Болонської конвенції, не знаходять необхідної підтримки на рівні свідомості агентів вітчизняного поля освіти через їх невідповідність до історично сконструйованих культурних очікувань і традиційних практик” [7, с.318]. У цих словах можна зауважити все те, про що говорив Ж.Бодрийяр. Противникам Болонської системи відмовляють у праві на власну думку, оголошують ретроgrадами. Особливо образливим у наведених словах є те, що Україні вказано на її місце “на периферії” освітнього процесу. При цьому автор не відчуває приниження від такої позиції, а це прикро, оскільки вона озвучується громадянином України.

Нині запровадження стандартів Болонського процесу в Україні породжує чимало проблем. Українська вища освіта відрізняється від європейської. У Європейському Союзі прийняті і діють інші стандарти. Престиж високої кваліфікації у Західній Європі традиційно дуже високий. Сьогодні українські дипломи не визнаються в ЄС, наші фахівці без додаткового навчання не можуть влаштуватися на роботу за фахом. Хоча вони за багатьма показниками, ерудованістю, спеціальною підготовленістю перевершують зарубіжних фахівців, дискримінація українських спеціалістів триває.

Найбільш слабким місцем наших фахівців, за оцінками західних працедавців, є рівень практичності, тобто здатності використовувати набуті знання та навички. За європейським стандартом дипломований фахівець відразу займає робоче місце і виконує свої посадові обов’язки. Диплом гарантує високий рівень підготовки. Приймаючи фахівця, фірма впевнена, що він підготовлений на належному рівні. Гарантія цього — високий імідж університету. Якщо фахівець не буде достатньо підго-

товлений і фірма матиме до нього претензії, добре ім'я навчального закладу може бути втрачене.

Іноді виникає питання, чи не стане впровадження Болонського процесу однією з основних причин того, що Україна так і залишиться на периферії Європи. Адже ефективно функціонувати в таких умовах зможуть лише вузи, які до приєднання до Болонської системи мали значний кадровий та матеріально-технічний потенціал та відразу сприйняли розроблені стандарти. Внаслідок міграційних процесів навколо них і надалі будуть концентруватися наукові кадри та матеріальні ресурси, а менш конкурентоспроможні освітні заклади відійдуть на периферію і будуть в скрутному становищі.

Україна, включена в єдиний європейський освітній простір, навряд чи створить таку освітню систему, яка сприятиме розквіту її науки і культури. На чільні місця вийдуть вузи із значним ресурсним та викладацьким потенціалом, переважно національні університети, які зможуть швидко виконати вимоги декларації та єдиного європейського ринку. Таких вузів небагато, їх кількість може і зменшитися, проте і в них виникатимуть проблеми через більшу привабливість освітніх закладів Західної Європи. Вони будуть відправляти кращих випускників за кордон, на європейський ринок праці. Внаслідок впровадження Болонського процесу освіта врешті-решт стане товаром на світовому ринку, а не засобом духовного вдосконалення і розвитку особистості. Інші вузи в такій ситуації не матимуть особливих перспектив і будуть приречені на периферійне існування.

Отже, Болонська система вигідна, в першу чергу, високорозвиненим і заможним країнам. Інші ж країни віддаватимуть свій інтелект за кордон. Освіта, перетворена на ринковий товар, не формуватиме у випускників світогляд, в якому переважатимуть національні (сингулярні) цінності та інтереси. Таким чином, приєднання України до Болонського процесу містить ряд проблем, зокрема, небезпеку нівелювання національної культури, пониження інтелектуального рівня освіти в державі.

Для розуміння причин реальності подібного розвитку подій звернемося до міркувань Ж.Бодрійяра. На його думку, в сучасній культурі (в кожному її вияві, зокрема і в освіті) слід розрізняти три виміри: глобальний, універсальний і сингулярний. Універсальність і сингулярність донедавна були основними тенденціями європейської і загалом західної культури. Їх рухоме співвідношення дозволяло українській освіті не розчинитися у західній освітянській системі, сприймаючи впливи, зберігати ідентичність і певну незалежність. Універсальність традиційно пов'язана з ідеями свободи, прав людини, гідності особистості – з тим спільним, що концентрується в духовному, у загальнолюдському, яке невіддільне від гуманізму. В такому напрямку розвивалася Європа. Зокрема, в епоху Просвітництва універсалізація розглядалася як безмежне зростання і прогрес людства. Нині це спрямування втрачає свої позиції. Універсальне все більше поступається місцем глобальному. Глобалізація, в першу чергу, стосується ринку, обміну товарами, продуктами, грошовими потоками. В культурному ж аспекті вона відчиняє двері безладній мішанині знаків і цінностей. Освіта стає таким самим товаром, предметом обміну, як і, скажімо, автомобілі, продукти харчування тощо. Глобалізація замінює універсальне однаковим [2, с.26].

Універсалізація, що базувалась на ідеях трансцендентності, суб'єктивності, концептуальності, реальності і образності, загалом завжди спрямовувала розвиток освіти в напрямі переваги раціонального компоненту над ірраціональним, загального над національним. В українській освіті це виявилось в такий спосіб. Навчання українських студентів у західних університетах з періоду пізнього Середньовіччя, діяльність європейських педагогів і науковців в Україні у пізніші часи сприяли поширенню ідей гуманізму, Просвітництва у нашій державі. Субординація і систематизація основних навчальних предметів і форм педагогічної діяльності України в основному перебували у межах західної класичної моделі (парадигми) освіти, що сформувалася під впливом філософських і педагогічних ідей Р.Декарта, Я.А.Коменського, Й.Герберта, А.Дістервега та ін. Всі вони були провідниками позиції раціоналізму у навчанні і вихованні. Ця модель існувала протягом трьох століть, її основні характеристики значною мірою залишаються незмінними і нині. Українські освітні заклади поставали і формувалися на європейських зразках. Водночас посилення цих впливів активізувало сили спротиву, викликало протистояння, що в кінцевому рахунку приводило до певної гармонізації універсального (представленого латинізованою західною освітою) і національного. Так, на західних землях України, а згодом у більш широких межах, спроби замінити традиційні форми освіти, базовані на православ'ї, тими, в яких домінуючим був католицький вплив, призвели до утворення братських шкіл, прагнення оборонити право навчатися рідною мовою, появи друкованої навчальної літератури і загалом потужного панслов'янського руху.

Проте в другій половині ХХ ст. принципи традиційної західноєвропейської системи освіти почали піддаватися все більш гострій критиці. Відзначалося, що така система навчання і виховання є вкрай неефективною, призводить до падіння моральних норм, до стану недоцільності і порожнечі. Нині у філософії освіти на Заході стали досить поширеними концепції постмодерністів. Загальним для них є положення про те, що сучасна епоха пізнання і освоєння людиною світу, осередком якої завжди залишалася декартівська раціональність, моделі універсальності, завершилася. Розпочалася епоха постмодернізму, якій притаманні власні норми ставлення до реальності в усіх її проявах. Для постмодерністів такі вимоги стосовно знання, як відповідність реальності, об'єктивність, універсалізм, безпристрасність тощо є абсолютно неприпустимими. Вони вважають, що старий підхід (класична парадигма) в освіті був занадто теоретичним, дедуктивним, послідовним, орієнтованим на час і місце, на процес і на довгу перспективу, а також стандартизованим (всі повинні навчатися за єдиним планом) [5, с.188].

У постмодерну добу універсалізація все більше поступається місцем віртуальній глобальній культурі, в якій універсальні ідеї замінено екранами, мережами, числами, часово-просторовим континуумом, позбавленим глибини. Глобалізація характеризується пануванням техніки, тотального управління, невпинного обміну, до того ж нівелюється роль інтелектуала, а також критика і опозиціонера. Глобалізація чинить насильство. Вона відслідковує будь-які форми спротиву і сингулярності. Це насильство, яке прагне знищити конфлікт, встановити такий порядок, в якому все автохтонне, натуральне

повинно зникнути. Україна не стоїть осторонь процесу глобалізації. Виявом глобалізації виступає Болонський процес, щодо якого існує багато ілюзій. Більшість вітчизняних освітян позитивно ставляться до впровадження форм і правил, зразків і механізмів цієї системи. Так, автор статті з характерною назвою "Болонський процес як відповідь викликам глобалізації; соціокультурний контекст" [7] підкреслює, що глобалізація суттєво заторкує одну з ключових сфер трансляції і відтворення культурних зразків – систему вищої освіти, що Болонський процес є наслідком і формою глобалізації в освіті і що всі країни, залучені у цей процес вимушені трансформувати політику національних систем у напрямі підвищення конкурентоздатності [7, с.319-320].

Разом з тим ми не можемо констатувати суцільну перемогу глобалізації в сучасному світі. Автор зазначеної статті зауважує також, що здійснюючи синхронізацію освітніх зразків, комерсyalізуючи освіту, глобалізація сприймається масовою свідомістю дуже болюче [7, с.320]. Проти її тотального проникнення в усі ділянки життєдіяльності людини і суспільства повсюди виникають реакції спротиву, піднімаються антагоністичні сили. Зокрема прагненню деяких європейських урядів (Італії, Франції) спростити освіту, зменшити кількість викладачів у вищих і середніх навчальних закладах, обмежити розмір стипендій студентам протистоять громадяни, які об'єднуються, чинять масові акції непокори, через страйки і демонстрації відстоюють свою ідентичність і національні освітні традиції. За цими виступами, як вважає Ж.Бодрійяр, відчувається "заперечення не тільки глобальної техноструктури, але й системи мислення глобалізації" [2, с.31].

Ефективний спротив нівелюючому руху глобалізації загалом і в освітній галузі зокрема здатні чинити лише сингулярності, які не мають на меті протистояти західним зразкам. Вони являють собою інший порядок (символічний, аксіологічний, створюють власні правила гри). В освітній галузі ці сингулярності пов'язані з традиційними національними системами освіти, намаганням залучити до системи освіти і виховання найбільші здобутки власної культури.

Література:

1. Андрущенко В.П. Освіта в діалозі цивілізацій: зростання комунікативної функції // Діалог цивілізацій. Нові принципи організації світу. Матер. Всесвітн. конф. 24 травня 2002 р. – К., 2002.
2. Бодрійяр Ж. Насиліє глобального // Глобальный дискурс. – Суми, 2003.
3. Борисова Т.В. На шляху до духовного оновлення разом з філософією освіти // Вісник Дніпропетр.ун-ту. Вип.16. – Дніпропетровськ, 2007.
4. Васильєв В.В., Борисова Ю.В. Кредитно-модульна система навчання у вищих навчальних закладах як визначний чинник Болонського процесу // Вісник Дніпропетр.ун-ту. Вип.16. – Дніпропетровськ, 2007.
5. Вейс Дж. Эдвард младший. Времена постмодерна. – М., 2002.
6. Верховлядова Н.І. Конкурентоспроможність освіти в забезпеченні національних інтересів і сприяння добробуту суспільства //Болонський процес: реалізація положень Болонської декларації в системі вищої освіти України. – К., 2006

7. Глущенко Ю.В. Болонский процесс как ответ вызовам глобализации: социокультурный контекст // Вісник Дніпропетр. ун-ту. Вип.16. – Дніпропетровськ, 2007.
8. Дуженков В.Д. Проблеми інтеграції української освіти в європейський простір //Болонський процес: реалізація положень Болонської декларації в системі вищої освіти України. — К.,2006.
9. Енциклопедія постмодернізму. — К.,2003.
10. Корсак К., Поберезька Г. Світло і тіні Болонського процесу // Науковий світ, 2003. — №12.
11. Кремінь В. Вища освіта України і Болонський процес. — Тернопіль, 2004.
12. Макарець М.Ф., Малійський А.М. Гуманістична інтенція філософії та “болонський процес”// Вісник Дніпропетр.ун-ту. — Вип.17. — Дніпропетровськ, 2008.
13. Нікіфорова Л.І. Модульний підхід до навчання іноземній мові у контексті реалізації положень Болонської декларації // Болонський процес: реалізація положень Болонської декларації в системі вищої освіти України. — К.,2006.
14. Романенко М.І. Філософія освіти: історія і сучасність. — Дніпропетровськ, 2001.
15. Черноштан Т.М. Проблема екологічної освіти в Україні та країнах Євросоюзу у світлі Болонського процесу // Болонський процес: реалізація положень Болонської декларації в системі вищої освіти України. — К.,2006.

ПЕРСПЕКТИВНІ ОСВІТНІ ЗАВДАННЯ ВИЩОГО ВІЙСЬКОВОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ БОЛОНСЬКОЇ ДЕКЛАРАЦІЇ

Стаття присвячена питанням реалізації ключових позицій Болонської декларації у НА СБ України. Розглянуто модель запровадження сучасних освітніх технологій, визначено перспективні освітні завдання, вирішення яких сприятиме оптимізації навчального процесу.

Статья посвящена вопросам реализации ключевых позиций Болонской декларации в НА СБ Украины. Рассмотрена модель внедрения современных технологий образования, определены перспективные образовательные задачи, решение которых будет способствовать оптимизации учебного процесса.

This article deals with the issue concerning of the Bologna Declaration at the National academy of Security Service of Ukraine. We consider the model of putting into practice the modern educational techniques; define the prospects of the educational tasks to improve the process of training.

Сучасний світ, що ввійшов у третє тисячоліття, ставить високі вимоги до якості підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, рівня їх кваліфікації, відповідності європейському ринку праці. Вирішенню цих завдань приділяється особлива увага на усіх освітнянських рівнях держави, відповідно – здійснюється реформування системи вищої освіти і науки та коригування спрямованості освітнього процесу в контексті європейських вимог.

Інтеграційні процеси входження України до єдиної Європейської зони вищої освіти включають необхідність реалізації ідей Болонського процесу, що передбачають:

- введення двоступеневої структури вищої освіти (бакалавр, магістр);
- запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу та кредитної системи ECTS (Європейська система перезарахування кредитів);
- напрацювання, підтримка і розвиток європейських стандартів якості із застосуванням порівняльних критеріїв, механізмів і методів їх оцінки;
- забезпечення працевлаштування випускників;
- прийняття зручної градації дипломів, ступенів і кваліфікацій;
- розширення мобільності студентів, викладачів, дослідників і управлінців вищої школи [3, 4, 6].

На шляху до реалізації поставлених завдань та з огляду на сучасні вимоги до кадрового складу Служби безпеки України в Національній академії СБ України запроваджуються інноваційні технології, здійснюється перегляд традиційних форм та методів навчання. Це дозволяє дотримуватися високих стандартів підготовки фахівців з урахуванням сучасних потреб оперативної-розшукової діяльності й вимог Служби безпеки України.

Проте, модернізація відомчого вищого навчального закладу в напрямку реалізації Болонських ініціатив є багатоаспектним питанням. Насамперед, це пов'язано зі специфікою підготовки фахівців в НА СБ України, а також дотриманням зобов'язань щодо нерозголошення відомостей, що становлять державну та службову таємницю.

З огляду на означене, мета статті передбачає висвітлення напрямів та особливостей запровадження ключових позицій Болонської декларації в Національній академії СБ України й визначення перспективних освітніх завдань, що сприятимуть оптимізації навчального процесу за інноваційними технологіями.

Одним із завдань модернізації вищої освіти в Україні є перехід на двоступеневу систему освіти. У напрямку реалізації сучасних вимог до вищої освіти в НА СБ України, відповідно до закону України "Про вищу освіту", наказів Міністерства освіти і науки України та нормативних документів Служби безпеки України, з 2003 року здійснено перехід на двоступеневу систему освіти. Із зазначеного часу, навчання на потоках підготовки фахівців організовано за освітньо-кваліфікаційним рівнем "бакалавр". У нинішньому році відбувся перший випуск "магістрів".

Поетапно та зважено запроваджується кредитно-модульна система організації навчального процесу (далі – КМСОНП).

На підготовчому етапі до її впровадження здійснено комплексне вивчення системи освіти європейських держав, узагальнено позитивний досвід запровадження КМСОНП вищими навчальними закладами України III-IV рівнів акредитації, а також враховано основні особливості підготовки фахівців в НА СБ України.

Зазначимо, що існуюча система підготовки військових фахівців обумовлена об'єктивними чинниками. Вона, у загальному вигляді, підпорядковується логіці підготовки фахівців у системі вищої освіти України та спрямовується на створення умов для безперервного навчання й самовдосконалення особистості у процесі реалізації військової кар'єри. Підготовка майбутніх офіцерів у Національній академії СБ України здійснюється у чіткій відповідності до кадрових потреб Служби безпеки України. Особливості організації навчального процесу відображають відповідність навчального часу визначеному розпорядку дня та передбачають чіткий розподіл аудиторного навантаження та годин, відведених на самостійну підготовку. Самостійна підготовка курсантів проводиться у спеціально обладнаних приміщеннях НА СБ України з використанням відповідної навчально-методичної бази. Така особливість її проведення обумовлена необхідністю дотримання вимог при роботі з матеріалами чи документами, що містять державну чи службову таємницю.

Реалізація комплексного підходу дозволила визначити концептуальні засади впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в Національній

академії СБ України, які дозволяли б зберегти досягнення і традиції відомчої освіти та забезпечили б оптимальну реалізацію принципів Болонської декларації.

За результатами проведеної підготовчої роботи логічним став етап експериментального впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в Національній академії СБ України. Це – переведення окремих навчальних дисциплін на викладання за новою освітньою технологією. Експеримент було розпочато з другого семестру 2005/2006 року. Переведення саме частини навчальних дисциплін дозволило нам апробувати теоретичну модель організації навчального процесу, а за результатами моніторингу – визначити її сильні та слабкі сторони й оптимально врахувати їх при переведенні інших навчальних дисциплін на викладання за цією навчальною технологією.

Отримані результати моніторингу засвідчили, що кредитно-модульна технологія навчання має ряд переваг, важливих для відомчої освіти. Насамперед, вона орієнтує на формування конкретних професійних умінь та навичок, забезпечує диференційований підхід до навчання й індивідуалізацію фахового розвитку за напрямками роботи.

Тому, метою впровадження КМСОНП в Національній академії СБ України повинно стало не стільки формальне запровадження кредитів, модулів, рейтингів, скільки фундаменталізація освіти, використання нових принципів організації навчального процесу та технологій опанування знаннями, унеможливлення репродуктивних методів навчання.

Для реалізації запланованого в Академії здійснено заходи, спрямовані на розробку нових навчальних документів та навчально-методичного забезпечення з урахуванням вимог ECTS, методичну підготовку науково-педагогічного складу, підготовку навчальних посібників, зміцнення інформаційно-бібліотечного забезпечення, посилення практичної спрямованості наукових досліджень, удосконалення навчальної бази.

При розробці робочих навчальних планів внесено зміни до обсягу навчального навантаження з навчальних дисциплін з урахуванням основних вимог державного галузевого освітнього стандарту України; приведено у відповідність до вимог ECTS обсяги навчальної роботи курсантів; здійснено перерозподіл навчального навантаження у напрямку зменшення обсягу аудиторних занять та збільшення часу на індивідуальну й самостійну роботу курсантів.

При підготовці навчально-методичного забезпечення навчального процесу зусилля науково-педагогічного складу спрямовувалися на:

удосконалення змісту навчальних дисциплін, їхньої інформаційної насиченості з урахування потреб сучасної оперативної обстановки та практики;
розробку системи та критеріїв оцінювання рівня знань й запровадження тестової системи діагностики результатів навчальної діяльності;
визначення тематики завдань для індивідуальної та самостійної роботи;
використання новітніх педагогічних технологій, інноваційних методів навчання (ділові ігри, заняття-діалоги та ін.), які за своєю метою спрямовані на досягнення конкретних практичних результатів, формування необхідних професійних умінь та навичок.

Особлива увага приділена розробці методичних рекомендацій з організації самостійної роботи курсантів (навчально-методичних комплексів) та фонду кваліфікаційних завдань (тестів для поточного, модульного та підсумкового контролю).

Проведена робота дозволила з вересня 2006/2007 навчального року запровадити кредитно-модульну систему організації навчального процесу на перших курсах факультету підготовки фахівців.

Доброю практикою в Академії стало проведення тематичних постійно діючих семінарів за участю керівного та науково-педагогічного складу НА СБ України. На них обговорюються актуальні питання оптимізації навчання за КМСОНП та результати моніторингових досліджень. Зокрема, результати такої роботи сприяли розробці та впровадженню стандартизованої рейтингової системи оцінювання з використанням єдиних критеріїв. Запровадження цієї інновації, за оцінкою курсантів, дозволяє їм легко орієнтуватися у рівні власних навчальних досягнень та забезпечує однаковий підхід до оцінювання за різними навчальними дисциплінами.

За поданим матеріалом може скластися враження, що впровадження освітніх інновацій у навчальний процес Національної академії СБ України було легким та безпроблемним. Насправді, проведена робота вимагала багато уваги і зусиль до питань організаційного характеру. Складними були й питання щодо необхідності виключення з навчальних планів дублюючих навчальних дисциплін, суттєвого скорочення загального навантаження, перерозподілу співвідношення між видами навчальних робіт. Часто виникали і проблемні питання, пов'язані із недосконалістю чинної нормативно-правової бази щодо організації навчального процесу за новими освітніми технологіями.

Зараз з впевненістю можна сказати, що перші кроки у напрямку реалізації принципів Болонської декларації в НА СБ України уже зроблено. Проте, для ефективного функціонування інноваційних запроваджень нам необхідно ще вирішити ряд актуальних завдань.

Найперше завдання, стосується відпрацювання моделі підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями. На сьогоднішній день, в НА СБ України підготовка фахівців здійснюється за освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр”. Однак, з огляду на потреби Служби безпеки України, як основного замовника, їй потрібні фахівці з повною вищою освітою, які володіють спеціальними вміннями й знаннями, достатніми для виконання професійних завдань та обов'язків інноваційного характеру. Тобто, фахівці з освітньо-кваліфікаційним рівнем “спеціаліст”, “магістр”. Освітньо-кваліфікаційний рівень “бакалавр” не виступає достатньою кваліфікацією для співробітників Служби безпеки України. З урахуванням ліміту на підготовку фахівців на освітньо-кваліфікаційним рівнем “магістр” є необхідність розробки нормативно-правової бази, яка б регулювала означені питання у контексті запровадження вимог Болонського процесу.

Відкритими залишаються питання щодо організації та форм проведення індивідуальної роботи у військовому вищому навчальному закладі. З урахуванням специфіки організації навчального процесу такий вид навчальної діяльності необхідно прово-

дити для курсантів усієї групи у визначеній розкладом аудиторії. За таких умов, втрачається зміст та мета її проведення.

Іншою важливою проблемою, яка суттєво знижує ефективність проведення індивідуальної роботи з курсантами, є проблема повноцінного врахування індивідуальної роботи до навантаження викладача. На сьогоднішній день, відповідно до наказу МОН України від 07.08.2002 №450 "Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів" ми маємо право враховувати лише певний її відсоток, що є недостатнім мотивуючим фактором для її ефективного проведення.

Значною проблемою, яка ускладнює процес систематичного оцінювання є велика кількість курсантів (з погляду КМСОНП) у навчальних групах.

Вирішення потребують питання організації самостійної роботи курсантів, її навчально-методичного та інформаційно-бібліотечного забезпечення (підручники, навчальні посібники та ін.). Недостатньою залишається матеріально-технічна база вітчизняної системи освіти і науки, яка значно відстає від середньоєвропейських показників.

Подальша робота передбачає й необхідність відпрацювання кваліфікаційних вимог до випускника НА СБ України у напрямку посилення практичної спрямованості знань та формування умінь, методичної підготовки науково-педагогічного складу, що в комплексі сприятиме підвищенню ефективності реалізації практичних завдань щодо впровадження європейських освітніх стандартів та збереження досягнень і традицій відомчої освіти.

Реалізація поставлених завдань може знайти своє втілення як через внутрішні організаційні заходи Національної академії СБ України, так і через удосконалення нормативної бази щодо організації навчального процесу на рівні Міністерства освіти і науки України.

Література:

1. Закон України "Про вищу освіту" від 17.01.2002 р. №2984-III
2. Наказ МОН України від 07.08.2002 №450 "Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів
3. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи//Вища школа. – 2008. – № 4. С.91; № 5 – С.88; №6. – С.92; № 7. – С.78.
4. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ "Видавництво "Політехніка", 2003. – 200 с.
5. Індивідуалізація навчального процесу як провідна складова модернізації вищої економічної освіти. Збірник матеріалів науково-методичної конференції (у 2-х томах). – К.: Вид-во КНЕУ, 2006. – 412 с.
6. Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабін І.І. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник/ За ред. В.Г. Кременя. Авт. Колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

ЛУГОВИЙ В. І.,

доктор педагогічних наук, професор,
віце-президент, директор Інституту вищої освіти
Академії педагогічних наук України, м. Київ

ТАЛАНОВА Ж. В.,

кандидат наук з державного управління,
докторант Інституту вищої освіти
Академії педагогічних наук України, м. Київ

ДОСЛІДНИЦЬКО-ІННОВАЦІЙНИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ ТРЕТЬОГО ЦИКЛУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОНОМІЧНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА І РОЗВИТКУ (статистично-кореляційний аналіз взаємодії)

У статті представлено результати статистично-кореляційного аналізу зв'язків між рівнями фінансового і кадрового забезпечення дослідницько-інноваційного потенціалу, з одного боку, та обсягами випуску з докторського освітнього рівня, з другого боку, у країнах Організації економічного співробітництва і розвитку. Виявлено залежності між зазначеними базовими характеристиками просторів досліджень і інновацій та вищої освіти. Ідентифіковані тенденції в орієнтації здобувачів докторських ступенів на особливості дослідницько-інноваційного контексту розвитку найвищого рівня освіти в країнах цієї організації.

В статье представлены результаты статистически-корреляционного анализа связей между уровнями финансового и кадрового обеспечения исследовательско-инновационного потенциала, с одной стороны, и объёмами выпуска с докторского образовательного уровня, с другой стороны, в странах Организации экономического сотрудничества и развития. Выявлены зависимости между указанными базовыми характеристиками пространств исследований и инноваций и высшего образования. Идентифицированы тенденции в ориентации соискателей докторских степеней на особенности исследовательско-инновационного контекста развития наивысшего уровня образования в странах этой организации.

The results of statistical and correlation analysis of the connections between the levels of financial and human resource supply of research and innovational potential, on the one hand, and the amount of graduation at doctors' level of education, on the other hand, in the Organization for Economic Co-operation and Development countries are presented in the article. The dependencies between the mentioned basic characteristics of research-innovational and higher education spaces are revealed. The tendencies in doctoral candidates' orientation on the peculiarities of research and innovation context of the highest educational level development in the OECD countries are identified.

Освітні програми третього циклу (за термінологією Болонського процесу [21]) вищої освіти, або 6-го (найвищого) освітнього рівня (за визначенням Міжнародної стандартної класифікації освіти, далі – МСКО [20]), що одне і те саме, називають продовженими дослідницькими програмами або програмами дослідницьких кваліфікацій [17; 20]. Хоча ці програми по суті є освітніми і містять обов'язкову навчальну складову, проте вони спираються на дослідницько-інноваційний основу, яка і є головною їх родовою ознакою [16; 17; 20]. У цій статті аналізується стан дослідницько-інноваційного середовища в країнах Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) та його вплив на розвиток дослідницьких освітніх програм найвищого циклу, або рівня, вищої освіти – так званого докторського циклу, рівня.

Зазначена організація обрана не випадково. Адже 30 країн, що входять до її складу (а це всі країни “Великої сімки”, 19 країн Євросоюзу й інші [17]), виробляють близько 80 % світового валового внутрішнього продукту (ВВП) [19], а сама вона здійснює систематичний моніторинг розвитку освіти, досліджень і розробок у країнах – членах ОЕСР, а також у партнерських країнах (Бразилії, Ізраїлі, Китаї, Росії, Чилі, ЮАР й інших), і оприлюднює результати [17]. Процеси, що відбуваються в дослідницько-інноваційній сфері та сфері вищої освіти країн ОЕСР представляють неабиякий інтерес для України, вища школа якої взагалі, її найвищий рівень (третій цикл) зокрема, потребують докорінної модернізації у світлі вимог Болонських перетворень та Лісабонської стратегії [2-4; 6; 7; 9-15; 18; 21].

У якості основних характеристик дослідницько-інноваційного середовища та вищої освіти третього циклу (найвищого рівня), що статистично визначаються ЮНЕСКО та ОЕСР [17; 19], обрано такі:

- відсоток ВВП на дослідження і розробки;
- кількість дослідників на одну тисячу населення;
- відсоток ВВП на дослідження і розробки у вищій освіті;
- річний обсяг фінансування досліджень і розробок у вищих навчальних закладах на одного студента;
- відсоток випускників докторських програм серед населення типового віку випуску;
- частка міжнародних (за країною попередньої освіти) та іноземних (за країною громадянства) випускників серед осіб, що здобули освіту докторського рівня.

За допомогою кореляційної статистики в статті виявлено взаємозв'язок основних характеристик зазначеного середовища та вищої освіти докторського циклу (рівня).

Для встановлення кореляційних залежностей використано метод підрахунку коефіцієнта кореляції рангів Спірмена [1, с.310] для різних пар показників груп країн (від 16 до 30) ОЕСР, для яких доступні відповідні статистичні дані [17; 19]. Теоретично значення цього коефіцієнта варіюють у межах від +1 до -1. У випадку повної позитивної кореляції цей коефіцієнт дорівнює +1, а за повної негативної – -1. Якщо коефіцієнт дорівнює 0, то це свідчить про відсутність будь-якої кореляції, тобто про повну незалежність значень порівнюваних показників [1, с.307-308]. Для зроблених розрахунків

ймовірність випадкового виникнення кореляції не перевищує 0,05, що вважається достатнім для гуманітарних наук [1, с.296,297]. З метою переконання в цьому разом з обчисленим коефіцієнтом (K_c) для даної кількості порівнюваних пар (N) і заданої ймовірності (0,05) наводиться і критичне значення коефіцієнта кореляції ($K_{кр}$), менше якого заявлена ймовірність не забезпечується обраним методом [1, с.308,317]. Вихідні статистичні дані для кореляційного аналізу взято з джерел [17; 19].

Насамперед слід зазначити, що визначення коефіцієнта кореляції для частки ВВП, що використовується на дослідження і розробки, та частки дослідників серед населення показує дуже сильну взаємозалежність цих двох індикаторів: для 30 країн ОЕСР $K_c = 0,89$ (при $K_{кр} = 0,31$). Таку ситуацію слід було очікувати, адже асигнування на дослідження і розробки передовсім призначені для найму дослідницького персоналу. Водночас спостерігаються варіації цієї ситуації для різних країн відносно типового стану: 1,8 % ВВП на дослідження і розробки (для порівняння: в Україні у 2007 р. – 0,86 % [5]) і 3,1 дослідника на тисячу населення. Так, Швеція, Фінляндія, Японія, Ісландія, СШАкладають в дослідження і розробки 3,7 % – 2,7 % ВВП, натомість Мексика, Словачька Республіка, Греція, Польща, Туреччина – від 0,4 % до 0,7 % ВВП. Стосовно кількості дослідників також наявні розбіжності: Фінляндія, Ісландія, Швеція, Японія, Данія мають від 7,8 до 5,0 дослідника на тисячу населення, тоді як Мексика, Туреччина, Італія, Греція, Угорщина – відповідно від 0,3 до 1,5 дослідника. Крім того, кореляційний аналіз виявляє країни, у яких дослідників відносно більше або менше, ніж фінансування досліджень і розробок, що фіксується різницею рангових місць. Так, чисельність дослідників має тенденцію до відносного завищення порівняно з фінансуванням у Новій Зеландії, Норвегії, Люксембурзі, Австралії (розбіжність рангів у 6,5 – 3,5 позицій на користь дослідників) та до заниження – у Італії, Чеській Республіці, Туреччині, Кореї, Австрії, Об'єднаному Королівстві, Угорщині (відмінність рангових місць від 7,5 до 5,0 з перевагою за фінансуванням).

Наступний етап кореляційного дослідження полягав у з'ясуванні, чи залежить і якою мірою відносний обсяг випуску фахівців докторського рівня від фінансування досліджень і розробок та кількості дослідників. Установлено, що обсяг випуску осіб з докторськими кваліфікаціями більше корелює з обсягом фінансування дослідницько-інноваційної діяльності, ніж з чисельністю працівників, які її здійснюють.

Справді, для кількості країн $N = 29$ (щодо Люксембурга необхідні статистичні дані відсутні) залежність обсягу фінансування та частки випускників характеризується $K_c = 0,75$, а кількості дослідників і частки випускників – $K_c = 0,64$ (при $K_{кр} = 0,31$ у обох випадках). Хоча кореляція для цих двох випадків є сильною [1, с.308], проте помітно сильнішою в першому з них. Отже, ймовірно, докторанти насамперед орієнтуються на фінансове забезпечення досліджень і розробок, а ніж на кількісний кадровий їх супровід, а добре фінансування дослідницько-інноваційних робіт сприяє успішному завершенню докторської освіти. Такий висновок підкріплюється і обчисленням кореляції між обсягом фінансування дослідницько-інноваційної діяльності у вищій школі як частки ВВП, а також у розрахунку на одного студента в рік, та відносною кіль-

кістю випускників докторських програм. Для $N = 25$ (потрібні статистичні дані недоступні для п'яти країн – Данії, Ісландії, Люксембурга, Туреччини і Японії) коефіцієнти кореляції виявилися високими: відповідно $K_s = 0,82$ і $K_s = 0,80$ (при $K_{кр} = 0,34$ у обох випадках).

Зрозуміло, що поряд з цими статистично узагальненими даними та залежностями, як і даними та залежностями обсягу фінансування і чисельності дослідників, існують країнові варіації.

Так, у середньому по 29 країнах ОЕСР (без Люксембурга) випуск докторантів у 2006 р. становив 1,4 % від населення типового віку випуску, а по країнах Європейського Союзу (ЄС) – членах ОЕСР дорівнював 1,6 % (до речі, у тому самому році вступники докторських програм становили відповідно 2,8 % та 3,5 %: подвійне перевищення відсотків порівняно із випускниками слід пов'язувати із зростанням затребуваності докторських програм та приблизно третинним відсівом докторантів у процесі навчання). Водночас, випускники докторського рівня освіти в Португалії, Швейцарії, Німеччині, Об'єднаному Королівстві, Швеції, Фінляндії становлять 3,3 % – 2,1 %, а в Мексиці, Туреччині, Ісландії, Угорщині – від 0,2 % до 0,7 %. Недостатньо використовують для докторської освіти наявні фінансові можливості щодо підтримання досліджень і розробок Ісландія, Японія, Корея, Данія, Канада, США (ранги з фінансування на 12,0 – 4,0 позицій перевищують ранги за випускниками), натомість у Португалії, Словацькій Республіці, Польщі, Об'єднаному Королівстві, Австралії, Греції випуск фахівців докторського рівня неадекватний фінансуванню дослідницько-інноваційної діяльності (ранги з фінансування відповідно на 16,0 – 5,0 місць поступаються рангам з випуску). Випуски осіб з докторськими кваліфікаціями відносно чисельності дослідників також суттєво варіюються по різних країнах: випускається порівняно менше в Ісландії, Японії, Данії, Канаді, Новій Зеландії (рангові місця за двома індикаторами різняться на 14,0 – 5,0 з переважанням дослідників) та більше – у Португалії, Італії, Об'єднаному Королівстві, Словацькій Республіці, Чеській Республіці, Швейцарії, Австрії, Німеччині (відповідна рангова розбіжність становить 17,0 – 7,0 місць на користь випускників).

Фінансування досліджень і розробок у вищій школі та його зв'язок з випуском осіб з докторськими кваліфікаціями також залежить від країни. У середньому по 25 країнах ОЕСР обсяги коштів, які виділяються на дослідницько-інноваційну діяльність у вищій освіті, складають 0,37 % ВВП, що становить понад 25 % від загальних асигнувань на утримання вищих навчальних закладів – 1,46 % ВВП. Для порівняння: в Україні у 2007 р. відповідно 0,06 % ВВП, 3,3 %, хоча за законом не менше 10 %, і 1,8 % ВВП лише з державного бюджету, а загалом близько 2,1 % ВВП [4; 5; 8]. Також, у країнах ОЕСР у середньому на одного студента в еквіваленті денного навчання на наукові дослідження і розробки в рік витрачається 3,4 тис. доларів США з урахуванням паритету купівельної спроможності, що становить 29,5 % від загальних витрат на одного студента, у країнах ЄС, що є членами ОЕСР, – 30,7 % (в Україні – 3,3 % [5; 8]). По окремих країнах ОЕСР ці показники варіюються і пов'язані з докторськими випусками ось як.

У Швеції, Фінляндії, Швейцарії, Австралії, Нідерландах, Норвегії, Об'єднаному Королівстві перший показник коливається в межах від 0,79 % до 0,47 % ВВП. Натомість у Словацькій Республіці, Польщі, Чеській Республіці, Новій Зеландії – від 0,1 % до 0,2 % ВВП. У Португалії, Словацькій Республіці, Чеській Республіці, Польщі випуски з докторських програм відносно більші з огляду на частку ВВП, що спрямовується на дослідницько-інноваційну діяльність у вищій школі (різниця рангів дорівнює 10,0 – 3,7 позиціям). Водночас у Канаді, Норвегії, Франції, Бельгії, Нідерландах спостерігається обернена ситуація: переважає фінансування над випуском (рангова різниця становить 8,3 – 4,0 місць).

Різняться країни і за величиною річного фінансування досліджень та розробок у вищій школі в розрахунку на одного студента. Швейцарія, Швеція, Норвегія, Нідерланди, Канада витрачають 8,7 тис. – 5,2 тис. доларів США, тоді як Польща, Словацька Республіка, Корея, Мексика, Греція, Чеська Республіка – від 0,7 тис. до 1,2 тис. доларів США. Відносно асигнувань докторські випуски більші в Португалії, Словацькій Республіці, Польщі, Чеській Республіці, Кореї (відмінність рангових позицій 12,0 – 3,7) і менші в Канаді, Норвегії, Нідерландах (різниця рангових місць 10,0 – 4,0).

Як уже зазначалося в публікаціях [10; 11], найбільшою популярністю в міжнародних та іноземних студентів користуються саме докторські освітні програми. Частка таких осіб серед усіх студентів на докторському рівні вищої освіти в країнах ОЕСР принаймні удвічі більша, ніж для бакалаврського та магістерського рівнів. Отже, важливо знати, які саме характеристики дослідницько-інноваційного середовища найбільш привабливі і сприятливі для зазначеної категорії здобувачів докторських кваліфікацій. Загалом для 20 країн ОЕСР частка міжнародних/іноземних осіб серед випускників докторських програм становить 14,3 %, проте сильно коливається в залежності від країни: у Швейцарії – 43 %, Об'єднаному Королівстві – 40 %, США – 28 %, Бельгії – 25 %, Австралії – 19 %, Австрії – 17 %, Японії – 16 %, Канаді – 14 %, Німеччині і Новій Зеландії – по 13 %, а в Словацькій Республіці – 1 %, Туреччині – 3 %, Норвегії – 4 %, Угорщині і Швеції – по 5 %.

Кореляційний аналіз показує, що як і в загальному випадку, здобувачі докторських ступенів з числа міжнародно-іноземних громадян більше орієнтовані на фінансові, ніж кадрові переваги дослідницько-інноваційного середовища. Так, для 20 країн ОЕСР, для яких наявні статистичні дані, кореляція частки міжнародних/іноземних випускників та рівня фінансування досліджень і розробок у вигляді частки ВВП виражена сильніше, ніж з чисельністю дослідників. У першому випадку для $N = 20$ $K_s = 0,62$ (що означає доволі сильну кореляцію), у другому – $K_s = 0,43$ (порівняно слаба кореляція) при $K_{kr} = 0,38$ в обох випадках. Цей висновок знову таки підтверджується величиною кореляції з фінансуванням дослідницько-інноваційної діяльності вищої школи як частки ВВП та з витратами на дослідження і розробки в розрахунку на одного студента. Тут для меншого числа країн ОЕСР $N = 16$ обидва коефіцієнти кореляції виявилися також рівними $K_s = 0,62$ (достатньо сильна кореляція) при однакових $K_{kr} = 0,43$. Кореляція частки міжнародно-іноземних фахівців із часткою всіх випускників

докторських програм виявилася несиальною: для $N = 16$ $K_s = 0,48$ (відносно слаба кореляція) при $K_{kr} = 0,43$.

Зв'язок частки міжнародних/іноземних випускників з фінансовим і кадровим забезпеченням досліджень і розробок та усіма випускниками докторського рівня освіти, як і в інших розглянутих випадках, демонструє кореляційні варіації в залежності від країни.

Дійсно, у Об'єднаному Королівстві, Австралії, Швейцарії, Бельгії міжнародно-іноземних випускників, що здобували докторські ступені, дещо більше, ніж відносно фінансування дослідницько-інноваційної діяльності загалом (різниця в рангових місцях становить 7,3 – 5,3 на користь випускників). Навпаки, у Швеції, Ісландії, Фінляндії, Данії, Японії таких випускників порівняно менше, ніж могло б бути, виходячи з рівня фінансування досліджень і розробок (розбіжність рангових позицій дорівнює 12,5 – 4,0). Стосовно кадрового ресурсу, то зазначених випускників відносно більше в Об'єднаному Королівстві, Швейцарії, Бельгії, Австрії, Чеській Республіці (відмінність рангів на 11,0 – 3,7 місць) та менше у Швеції, Ісландії, Фінляндії, Норвегії, Данії (різниця рангів на 10,5 – 6,0 позицій).

Щодо відмінностей залежності фінансування досліджень і розробок у вищій школі та випускників-міжнародників/іноземців, то вони такі. Порівняно з часткою фінансування від ВВП випускників більше з огляду на пересічну ситуацію в США і Об'єднаному Королівстві (рангові позиції різняться на 4,0 і 3,5) та менше – у Швеції, Фінляндії, Норвегії (різниця рангових місць 10,5 – 6,5). У випадку зіставлення з фінансуванням у розрахунку на одного студента таких випускників більше в США, Об'єднаному Королівстві, Бельгії (рангові відмінності становлять 5,0 – 3,0), проте менше у Швеції, Норвегії, Фінляндії, Німеччині, Канаді (різниця рангів на 9,5 – 3,0 місць).

Нарешті, обрахунки кореляції загальної частки випускників і частки міжнародно-іноземних випускників показують відносно вивищення других над першими в Бельгії, Канаді, США, Новій Зеландії (відмінність рангових місць на 6,5 – 3,5) і, навпаки, – перших над другими в Португалії, Швеції, Німеччині, Словацькій Республіці, Фінляндії (рангові позиції по двох порівнюваних параметрах різняться на 9,5 – 4,0 місць на користь перших).

Здійснений статистично-кореляційний аналіз дає змогу також побачити в окремих країнах певну розбалансованість фінансування та кадрового забезпечення досліджень і розробок та докторської освіти. У одних з них (Ісландія, Нідерланди, Норвегія, Фінляндія, Швеція, Японія) у наданні докторських кваліфікацій повною мірою не використовується наявний фінансово-кадровий ресурс дослідницько-інноваційної компоненти докторського рівня освіти, у других (Греція, Мексика, Польща, Португалія, Словацька Республіка, Туреччина, Чеська Республіка), навпаки, здійснення докторської освіти відбувається на відносно посередній дослідницько-інноваційній базі з огляду на її фінансування і кадрове забезпечення.

Таким чином, проведення статистично-кореляційного аналізу зв'язків між рівнями фінансового і кадрового забезпечення дослідницько-інноваційного потенціалу та

обсягами випуску з докторського освітнього рівня дає змогу встановити залежності між зазначеними базовими характеристиками просторів досліджень і інновацій та вищої освіти в країнах ОЕСР, а також виявити тенденції в орієнтації здобувачів (включаючи міжнародно-іноземних) докторських ступенів на особливості дослідницько-інноваційні контексту розвитку найвищого рівня освіти в цих країнах.

У цій статті загальна ідея і постановка завдання щодо з'ясування кореляційних залежностей та визначення окремих порівнюваних показників для України належать науковому консультанту В.І.Луговому, конкретизація завдань, добір метода та виконання статистично-кореляційного і порівняльного дослідження, а також обґрунтування висновків здійснено докторантом Ж.В.Талановою.

Література:

1. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. Изд. 3-е, стереотипное. Т. 2: Пер. с франц. — М.: "Мир", 2004.
2. Закон України "Про атестацію наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації": Проект // Бюлетень ВАК України. — 2008. — № 8.
3. Законопроект потребує доопрацювання як у концептуальному, так і в конкретно-редакційному плані / В.Луговий, М.Степко, Н.Дем'яненко, О.Слюсаренко та ін. // Педагогічна газета. — 2008. — лип. — № 7.
4. Луговий В.І. Проблема освітньо-наукової інтеграції в підготовці кандидатів і докторів наук в Україні // Проблеми освіти: Наук. зб. / Кол. авт. — К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2007. — Вип. 54.
5. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. 2007: Стат. зб. / Держкомстат України; За ред. Н.С.Власенко; Відп. за випуск. І.В.Калачова. — К.: ДП "Інформ.-вид. центр Держкомстату України", 2008.
6. Про забезпечення дальшого розвитку вищої освіти в Україні: Указ Президента України від 25 вересня 2008 р. № 857. — <http://zakon.rada.gov.ua>.
7. Проект Закону "Про внесення змін до Закону України "Про вищу освіту". — <http://www.mon.gov.ua>.
8. Статистичний щорічник України за 2007 рік / Держкомстат України; За ред. О.Г.Осауленка; Відп. за вип. П.П.Забродський. — К.: Консультант, 2008.
9. Таланова Ж.В. Ідентифікація вищої освіти та її результату (порівняння міжнародного і національного досвіду) // Вища освіта України № 3 (додаток 2). — 2008 р. — Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології". — Т. 1.
10. Таланова Ж.В. Проблема ідентифікації найвищого (6-го) освітнього рівня за Міжнародною стандартною класифікацією освіти в Україні // Вища освіта України. — 2008. — № 1.
11. Таланова Ж.В. Проблеми і перспективи професійної підготовки фахівців вищого освітнього рівня у світі // Вища освіта України. — Додаток 3 (т. 5). — 2007 р. — Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Моніторинг якості освіти".

12. Таланова Ж.В. Трансформація шостого, найвищого рівня освіти в Україні в умовах Болонського процесу // Матеріали Міжнародної наукової конференції "Імплементація західних освітніх стандартів в пострадянських країнах" (Київ, 21-22 квітня 2008 р.). – К., 2008.
13. Удосконалення законодавства про вищу освіту – вимога часу: Доповідь міністра освіти і науки Вакарчука І.О. на слуханнях Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти 18 червня 2008 року // Освіта України. – 2008. – 11 лип. – № 51-52.
14. Ющенко В. Освіта як державний пріоритет // Урядовий кур'єр. – 2008. – 3 жовт. – № 184.
15. Якою бути підготовці та атестації фахівців вищої кваліфікації / В.Луговий, М.Степко, Н.Дем'яненко, О.Слюсаренко та ін. // Педагогічна газета. – 2008. – жовт. – № 10.
16. Conclusions and Recommendations: Bologna Seminar on "Doctoral Programmes for the European Knowledge Society" (Salzburg, 3-5 February 2005). [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Conclusions.1108990538850.pdf.
17. Education at a Glance 2008: OECD Indicators. – Paris: OECD Publications, 2008. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.oecd.org/document>.
18. European Commission. Growth and Jobs. Background. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ec.europa.eu/growthandjobs/>.
19. Human Development Report, 2007/2008. – New York, USA, 2007. [Електронний ресурс] – Режим доступу: – <http://hdr.undp.org>.
20. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.uis.unesco.org/en/pub/pub.
21. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world: London Communiqué. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.dfes.gov.uk>.

МАЖЕЦ Гелена,
доктор педагогічних наук, віце-директор
Інституту педагогіки Природничо-
гуманістичного університету
ім. Я. Кохановського, філія Пьотрков –
Трибунальський, Польща

СТАНДАРТИЗАЦІЯ ВИХОВНИХ ФУНКЦІЙ ПОЛЬСЬКИХ РОДИН

У статті схарактеризовано функціонування польських родин відповідно визначених стандартів, що регулюють поведінку і стосунки людей в сім'ї, а також їх взаємини з іншими групами і окремими людьми. На основі визначених стандартів здійснена класифікація типів сімей, окреслено їх виховний вплив на дітей.

В статье охарактеризовано функционирование польских семей соответственно определенных стандартов, что регулируют поведение и отношение людей в семье, а также их взаимодействие с другими группами и отдельными людьми. На основе определенных стандартов произведена классификация типов семей, очерчено представлено их воспитательное воздействие на детей.

In the article function of polish families according to defining standards which regulate behavior and relations inside and outside of families with different groups and another people was characterized. Classification of different kinds of families, on underground of defined standards was worked out, and educational influence on children was described.

Функціонування сім'ї ґрунтується на певних визначених стандартах, взірцях і нормах, які регулюють поведінку і дії своїх членів та їх взаємини з іншими групами і окремими людьми.

З огляду на наявність таких усталених норм і їх дотримання батьками, З. Заборовський[13] вирізняє три типи сімей.

У першому типі сім'ї існують детальні норми, що регулюють поведінку її членів. Відступи від цих норм є нетерпимими, за їх порушення застосовуються покарання. Ці норми переважно вимагаються головою сім'ї, тобто батьком, який авторитарно керує сімейним життям. Незважаючи на потреби дітей, він видає накази і особливо заборони, застосовуючи суворий контроль за поведінкою, вимагає від дітей пошани і беззастережного підпорядкування. У сім'ї панує порядок, зовнішня дисципліна, в основі якої лежить страх перед покараннями.

Другий тип сім'ї розпоряджається також системою норм, але вони не є такими детальними і докладними як у першому типі. Порушення норм також призводить до покарань, але вони продумані, збільшуються поступово і індивідуальні. У сім'ї цього типу домінує взаємна довіра її членів і доброзичливість. Батьки застосовують демо-

кратичний стиль керування, рахуються з дитиною, її потребами і можливостями, створюють їй умови для прояву ініціативи, частіше застосовують нагороди, ніж покарання, спонукають активність дітей, підтримують їх самоповагу і самоконтроль.

У третьому типі сім'ї, якщо існують якісь норми, то їх часто порушують. Таку практику не тільки терплять, але, навіть, не застосовують покарань. В такому домі панує переважно безлад, хаос. Батьки проявляють брак рішучості, послідовності, не стійкі у своїх рішеннях, часом апелюють до доброї волі, амбіцій дітей, а іншим разом застосовують метод приниженого умовляння або підкуповування їх, приміром, подарунками.

3-поміж представлених вище типів сім'ї перший і третій викликають серйозні виховні застереження. В атмосфері режиму, залякування, застосування тільки покарань можуть з'явитися у дітей синдроми страху, недовіри до людей, егоїзму, агресивності, емоційних аномалій.

Як стверджує З. Заборовський[13], така дитина позбавлена контролю і опіки, поза домом часто проявляє такі форми поведінки, за які її дома карали. У дітей, що виховуються суворо, можуть мати місце емоційні розлади у вигляді страху, пригнічення. Ці розлади, перенесені на територію школи, в соціальну групу виступають тут в образах соціальної пасивності, недовіри до вчителів, вихователів, однокласників.

Родинний режим, названий родинним дресируванням, унеможливорює задоволення багатьох психічних потреб і викликає втрату почуття доброзичливості, співчуття, товариськості у відношеннях з однолітками.

Третій тип сім'ї, який характеризується відсутністю упорядкованого внутрішнього життя, не формує у дітей почуття дисциплінованості і підпорядкованості нормам колективного життя, а також пошани до старших. Ці діти виявляють легковажне ставлення до шкільних обов'язків і вчителів, не дбають про власні речі і громадське добро. Невідповідна виховна атмосфера в сім'ї, що спричиняє невідповідне спільне життя, низький рівень культури щоденного життя, потрапляння батьків в алкогольну чи наркотичну залежність, призводить до дезінтеграції сімейного життя. Діти в таких сім'ях власні проблеми часто мусять розв'язувати самі.

Найкращі умови розвитку створює дітям другий тип сім'ї. Виховані в таких сім'ях діти проявляють самодіяльність, внутрішню дисципліну. У них формується громадянська свідомість, доброзичливість, добродіяння, шанобливе ставлення до людей.

З погляду на ставлення батьків до покладених на них завдань, можна вирізнити сім'ї, в яких батьки можуть приймати щодо дітей такі позиції:

- партнерську, що підтримує потреби дітей, визнаючи їх права на самодіяльність і активність, оперту на взаємодію з дитиною для реалізації виховних завдань;
- автократичну, що вимагає безумовної підпорядкованості вимогам рішенням, прийнятим в сім'ї, що утруднює і обмежує поведінку дитини;
- ліберальну, яка націлена на реалізацію перебільшених потреб і примх дітей, не підпорядкованих загальному добру;
- виховної байдужості, яка характерна відсутністю інтересу до дитини та її справ.[3]

Залежно від того, яку позицію батьки займають стосовно дітей, механізм ідентифікації підлягає зміцненню або ослабленню. У кожній правильно сформованій і функціонуючій сім'ї виникає дуже багато ситуацій, в яких люди впливають один на одного багатством своєї індивідуальності, почуттями, рейтингом, ustalеними моральними нормами, озвученими поглядами, виявленою поведінкою.[11]

Виховне функціонування для кожної родини є специфічним, бо репрезентує різний рівень і різну глибину. С. Кавула[1], беручи до уваги не однаковий рівень виховного функціонування сімей, що проживають у визначеному середовищі, виділяє п'ять різних категорій сімей: зразкові сім'ї, нормальні сім'ї, достатньо виховні сім'ї, недостатньо виховні сім'ї, патологічні сім'ї. Основним і засадничим визначенням, з якого виведено похідні назви категорій сімей, є поняття сім'ї нормальної.

Й. Щепанський[7] подає три критерії, яким повинна відповідати нормально функціонуюча індивідуальність людини.

Нормальну сім'ю визначає процитований автор, як:

1. Сім'ю в статистичному значенні – це така сім'я, яка увібрала якнайбільше, а за можливістю – цілий комплекс типових властивостей, які найчастіше виступають у визначеному середовищі. Така сім'я володіє рядом виховних елементів, які найчастіше виступають в даному середовищі. Це можуть бути, зокрема, найбільш поширена професія батьків або найбільш поширені професії за статистичними даними, найбільш загальні житлові умови сім'ї, освіта батьків тощо.

2. Функціонуюча сім'я в цілому, а також за виховним критерієм відповідає ustalеним соціальним критеріям. Йдеться тут про таку сім'ю, яка створює своєю діяльністю такі умови, які сприяють правильному психічному і фізичному розвитку дітей, що не суперечить загальногромадському напрямку виховання. Належить тут мати на увазі виховну функцію сім'ї, яка виражає єдність з виховним впливом школи, або таку опікунську діяльність, яка забезпечує належний рівень психологічного розвитку дітей, а також таку виховну діяльність, внаслідок якої сім'я прищеплює своїм дітям прагнення до дотримання загальносупільних тенденцій. Така сім'я об'єднує свої виховні зусилля з іншими виховними інституціями, діючими в даному середовищі.[10]

3. Інтегрована сім'я, тобто така, в якій окремі елементи складають виховну діяльність, взаємодіючи між собою. Йдеться тут про елементи, які згадувалися в окремих групах чинників (економічних, культурних і психосоціальних). У своєму функціонуванні ця сім'я реалізує основні виховні функції без значних порушень.

• Зразкова сім'я – створює своїм дітям найкращі виховні умови в порівнянні з іншими категоріями сімей, які проживають в даному середовищі. Для неї характерним є прагнення до постійного підвищення виховного рівня. Її діяльність сприяє постійному покращенню виховних умов. Батьки, як і інші члени сім'ї, самі піднімають виховні ініціативи не тільки в своєму середовищі, але, навіть, і в школі. Окремі елементи виховної діяльності цієї сім'ї є вищими і інтенсивнішими, ніж це має місце в нормальній сім'ї. Це є сім'я, як стверджує С. Кавула[1], що визначається як добрий дім, зразкова сім'я.

- Наступною категорією сім'ї, згадуваної з погляду виховного потенціалу (на думку С. Кавули[1]), є достатньо виховна сім'я. Характеризується вона тим, що виховні умови бувають інколи не стабільними, як і все її функціонування. Виступають у ній випадкові недомагання і відхилення у всіх елементах виховної роботи. Всупереч цим відхиленням, вона робить зусилля, щоб виправити свою непевну короточасну ситуацію. Є в ній почуття відповідальності за виховання дітей. Як стверджує далі процитований автор, виховні невдачі в цій категорії сімей витікають деколи з її егоїстичних планів і починань, навіть, стосовно школи. Деякі елементи виховної діяльності в такій сім'ї є дещо нижчі, ніж в нормальній сім'ї. Супроводять її "нормальні" клопоти і конфлікти, які сім'я долає самостійно.

- У недостатньо виховній сім'ї часто доходить до сварок у спільному родинному житті, що є наслідком життєвих невдач окремих її членів. Виховне функціонування цієї сім'ї є також не відповідним нормам. Це добре видно на прикладі постійних конфліктів зі школою. У сім'ї бракує будь-яких життєвих планів, "живуть собі так з дня на день". Життєві прагнення батьків та інших членів сім'ї є загалом соціально малоцінними або нереальними. Більшість елементів виховної діяльності сім'ї не досягають рівня нормальної сім'ї. Це часто сім'ї неповні (смерть одного з батьків, розлучення, один з батьків покинув сім'ю) або повні, але співжиття подружжя на грані розлучення.

- Ще одну категорію сімей з того поділу становлять патологічні сім'ї. Як стверджує С. Кавула[1], ці сім'ї створюють маргіналії кожного суспільства. Ми відносимо до них ті сім'ї, члени яких перебувають у постійній колізії з правом і мораллю, виявляючи такі прояви поведінки, як: широко поширені крадіжки, грабунки, розбої, азартні ігри, контрабанда, проституція, бомжування, уникання праці, алкоголізм тощо. Внаслідок такої поведінки в сім'ї настає розпад життя, розрив подружжя чи батьківських зв'язків. Майже всі елементи виховної діяльності сім'ї опускаються значно нижче рівня тих, які притаманні нормальній сім'ї. Найчастіше це сім'ї з комплексом патогенних чинників. Часто наслідком для дітей є успадкування від батьків такого стану суспільного положення сім'ї.

Кожна сім'я впродовж свого існування може перейти різні щаблі виховної діяльності однаковою мірою в напрямі позитивного чи негативного впливу. Втручання у виховну діяльність сім'ї є дуже потрібною дією, яка вимагає обережного і делікатного підходу, бо йдеться тут про залучення сім'ї до здійснення таких завдань, які прийняті і апробовані суспільством. Труднощі впливу на сім'ю полягають, передусім, в інтимності життя цієї суспільної групи. Адже життя кожної сім'ї відмінне і визначається, насамперед, складним для визначення емоційним зв'язком між її членами. Як стверджує Х. Стасяк, "у сім'ї люди хочуть жити так, як їм подобається, а не так, мабуть, як випадає, належить жити чи потрібно також себе примусити".[6]

Саме застосування правових актів не вистачає для формування суспільно бажаних батьківських позицій. Поруч з такими діями повинна бути розгорнута педагогічна діяльність з батьками, навіювання їм бажання прямувати до визначеної мети, конкретних форм поведінки чи також слід надавати їм соціальну допомогу.

У літературі наводяться певні зразки сімейного життя, пов'язані з розв'язанням складних проблем і надавання собі ради. Застосування в сім'ї стратегії щодо того, щоб дати собі раду, повинно служити відновленню рівноваги в її функціонуванні.

Е. Лесняк і А. Добжинська-Местергазі[4] (за М.А. Цубінім і Н.М. Цубіною) виділяють три типи сімей, які здатні давати собі раду в кризовій ситуації.

Регенеративні сім'ї – це сім'ї з високим рівнем спаяності і витривалості. Їх функціонування опирається на загальні цінності, взаємну підтримку і лояльність, почуття віри, гідності і довіри. Вони визнають такі принципи, як: почуття панування над подіями, цілеспрямованість зусиль і заходів, що піднімаються, відкриття за новим досвідом. Радять собі з проблемами через підтримку довіри і пошани, а також збереження стабільності та емоційного спокою. Наділені також почуттям мети і сенсу життя. Вважають, що панують над ситуацією і можуть впливати на різні події, які їм зустрічаються.

Пружні сім'ї – це сім'ї високого рівня зв'язку і гнучкості. Їх характеризує сильний емоційний зв'язок, показниками якого є: прагнення зберегти сім'ю, відкритість життя і його проблем, почуття близькості серед членів сім'ї, спільне виконання деяких завдань і діяльності. Гнучкість визначається ступенем можливості, в якій сім'я є спроможною змінити принципи свого функціонування, визначити межі і виконувати ролі у важкі періоди життя. На думку процитованих авторів, в цих сім'ях задіяні відкриті форми комунікації, готовність до компромісу, прийняття спільних рішень. Їх силою є здатність до зміни і відчуття внутрішньої єдності, взаємне розуміння і підтримка. Члени сім'ї почуваються між собою близькими, охоче співпрацюють і спроможні вносити зміни у сферу свого внутрішнього родинного функціонування.

Ритмічні сім'ї особливо цінують роль ритму родинного життя, роль часу і об'єднання. Щоденне їх функціонування служить підтримці співдружності у стосунках: батьки – діти, між подружжям і сім'єю – родичами. В цих сім'ях істотним є спільне проведення вільного часу, спілкування між собою. Це дозволяє намічати плани на сучасне і майбутнє, а також встановлювати ритм родинного життя у сфері праці, культури, навчання, відпочинку, здоров'я, забави та рекреації.

Виховні типи сімей – це сім'ї або групи сімей з диференційованим рівнем виховних умов. С. Кавула[1] називає деякі з них, як екстремальні приклади:

- домашнє середовище єдиної дитини або виховні умови дитини в багатодітній сім'ї;
- ситуація дитини в сім'ї з низьким матеріальним рівнем, а також ситуація дитини, що живе в умовах "матеріального надлишку";
- зразкова сім'я, нормальна, достатньо виховна сім'я, недостатньо виховна сім'я, патологічна сім'я (котрі описано вище в цьому розділі) чи ще теж інші пропозиції, які подає А. Ярош[9], тобто сім'я ризику, дезінтегрована, розбита – сім'я функціональна і дисфункціональна.

В. Амброзік[12] подає ще одну класифікацію, називаючи:

- тип нормальних сімей – в яких пануючі внутрішньосімейні відносини базуються на сильних емоційних зв'язках між чоловіком і жінкою та кожного з них з дітьми. Конфлікти в цих сім'ях носять перемінний характер і стосуються турботи про майбут-

не дітей і про побут сім'ї. В цих сім'ях виразно виступає взаємодія з виховними установами (головним чином зі школою). Переважають у цих сім'ях цінності і життєві зразки, спрямовані на освіту дітей;

- тип дезорганізованих сімей — до нього належать сім'ї, які відзначаються тривалими розладами у своїй структурі, що відображаються, головним чином, у гострих конфліктах або в розриві сім'ї (розлучення, відокремлення, кидання сім'ї). Панівні взаємини у сім'ях цього типу мають здебільшого агресивний характер. Емоційні зв'язки дітей з батьками характеризує найчастіше байдужість або демонстративне охолодження. Існуюча у цих сім'ях система розподілу сімейних обов'язків теж піддається дезорганізації, що не сприяє виконанню опікунських функцій і дотриманню контролю над дітьми. Ці сім'ї не підтримують також постійних зв'язків зі школою. В цих сім'ях часто мають місце матеріальні труднощі, що спричиняє порушення у їх функціонуванні. До цих сімей процитований автор зараховує також сім'ї, розбиті внаслідок смерті одного з батьків, в яких взаємини між батьком чи матір'ю і дітьми мають позитивний характер, однак непевність цих сімей дезорганізує їх виховне функціонування;

- наступний тип — це деморалізовані сім'ї. До цієї групи віднесено сім'ї повні і сім'ї дезорганізовані. В цих сім'ях панують конфліктні ситуації, а також прищеплювання дітям батьками негативних взірців поведінки і життєвих цінностей, що суперечать праву і моральним нормам. Найчастіше це сім'ї, вражені алкоголізмом, злочинністю, проституцією матерів і т.п. Розподіл обов'язків у цих сім'ях серйозно порушений, що призводить до повної безпорадності в опікунсько-виховному функціонуванні цих середовищ. Ці сім'ї не підтримують контактів зі школою. Як стверджує В.Амбросік[12], професійна праця, як і шкільна освіта, інтерпретуються в цих сім'ях як необхідне зло.

На думку С. Кавулі[1], виховні функції сім'ї належить аналізувати, беручи до уваги такі її аспекти: завдання, які сім'я повинна виконувати щодо своїх членів, а також завдання, яке сім'я виконує для суспільства, в якому функціонує. Говорячи інакше, сім'я як суспільна мікроструктура, виконує своє завдання на користь макроструктури, тому що виховує дітей не тільки для себе, як для сім'ї, але й також для загального суспільного блага.

Виховна функція сімейної групи, як і ширшого середовища, з погляду на її тривалість і значення для індивіда, належить до важливих функцій, які виконує сім'я. Крім перетворень, що відбуваються у структурі і функціонуванні сучасної сім'ї, передача частини завдань, які виконувалися в сім'ї, спеціалізованим установам, які надалі будуть відігравати головну роль у вихованні дітей та молоді.

Сім'я відзначається міцною внутрішньою спаяністю, підставою для якої є почуття і прив'язаність подружжя, батьків і дітей, взаємна повага, підтримка, емоціональна співзвучність, інтимна близькість, почуття довіри і безпеки. У сімейній групі інтенсивно проявляються суспільні відносини, збігаються в ній різносторонні впливи, а також широке сплетіння залежностей, які витікають з виконуваних функцій.

Сім'я створює власне культурне середовище — свій стиль життя, свої звичаї, навички, індивідуальний спосіб вираження — це середовище формує індивідуальність

дітей у процесі виховання. Отже, в сім'ї формується емоційна готовність до сприймання культурних цінностей, а також спосіб їх пізнання і засвоєння.

У процесі виховання в сім'ї дитина засвоює собі дійсний стиль життя, знання, уміння поводитися у громадському житті, привчається реагувати на поведінку інших людей, а також викликати бажану реакцію на власну поведінку.[8]

Сім'я становить не тільки суспільне середовище людини, але також особливо важливе середовище, зважаючи на його первинну роль у набутті індивідуального досвіду, а також різноманітності і частоти процесів взаємодії і міжособистісного обміну, які у ньому мають місце. Дитина приходить у світ в сім'ї і в ній застає певні предмети, устаткування, погляди, систему цінностей, а отже, застає певну культуру сім'ї, впливу якої піддається від самого початку свого життя.

Розповсюджені в літературі визначення виховної функції сім'ї відрізняються, головним чином, обраною їх авторами сферою діяльності, дій і наслідків, пов'язаних з цією функцією, і нерідко прийнятою для неї назвою. Проте всі дослідники згодні щодо її значення, тривалості, відносної автономії, а також того, що без її реалізації сім'я не могла б правильно функціонувати. Прописаний у дефініції обсяг аналізованої функції охоплює, передусім, передачу культурної спадщини, а також знання і необхідні уміння, для виховання суспільних ролей з метою підготовки індивіда до участі в громадському житті і розвитку його особистості.

На переконання Б. Галенського[2], виховна функція сім'ї охоплює такі компоненти: виховання дітей, контроль за їх поведінкою, наділення їх необхідними для життя знаннями, прищеплення їм панівних у суспільстві норм та цінностей, а також введення їх у визначені групи і до визначених суспільних інституцій.

Виховна функція має на меті створення сім'єю оптимальних умов для правильної соціалізації дитини.

Виховання в сім'ї може мати цілеспрямований, плановий і осмислений характер збоку батьків, а може також відбуватися природним способом, самовільно чи бездумно.

Слід мати на увазі, що будь-який вид діяльності сім'ї, кожна з виконаних нею функцій може мати також виховний вплив на її членів. Це призводить до певних виховних наслідків, які можуть мати однаковою мірою, як позитивний, так і негативний характер.

Належить також усвідомити собі специфіку певних видів сімейних впливів. Виходячи з умисних і неумисних впливів, які вирізняються в літературі, виділяється декілька видів таких виховних впливів, а також ситуації, що їх викликають:

- впливи неумисні, байдужі з погляду виховання. Потрібно відзначити, що в житті сім'ї практично немає таких ситуацій, які були б байдужими для виховання, хоча теоретично можна допустити їх існування. Ці ситуації добре відомі всім членам сім'ї, звичайні, буденні, беземоційні;
- неумисні впливи сім'ї, але небайдужі з виховного погляду. Виникають вони із сукупності життя сім'ї і можуть мати позитивний або негативний вплив на формування інди-

відуальності дитини. Прикладом цього є подружні сварки у присутності дітей, прийом гостей, спосіб проведення вільного часу. Це є впливи, що є наслідком природної участі в житті сім'ї, яким бракує виразних виховних намірів;

- умисні виховні впливи батьків, але спрямовані на реалізацію завдань сім'ї як групи. Прикладом тут можуть бути свідоме доручення старшим дітям опіки над молодшими братами і сестрами, поділ обов'язків вдома і поза домом чи також формування практичних умінь і т.п.;

- умисний виховний вплив батьків, спрямований на реалізацію виховних завдань, обов'язкових у глобальному суспільстві. Це – плановий вплив, який уможливорює залучення сім'ї до загальносуспільної виховної системи. Йдеться про залучення дітей до культурних надбань суспільства, про формування бажаних позицій, створення їм відповідних умов для шкільного навчання, прищеплення суспільно ціннісних спрямувань і прагнень. Це також селекція позасімейних впливів, що доходить до дітей з різних джерел, наприклад, з фільмів, телевізійних, радіопередач, артистичних видовищ, спортивних заходів.

Особливо важливі з точки зору педагогіки сім'ї умисні виховні впливи. Як випливає зі згаданих вище міркувань, сім'я як інституція природного виховання, впливає на своїх членів таким чином, що переплітаються в ній елементи умисного і неумисного виховання. Тому, як стверджує С. Кавула[1], основними механізмами виховного процесу в сім'ї є:

- механізм наслідування і ідентифікації – йдеться тут, передусім, про функціонування прикладів і взірців збоку батьків у різних сферах, які стають предметом наслідування і ідентифікації для дітей особливо в молодшому віці;
- механізм соціального контролю, який виступає спільно з системою нагородження в широкому розумінні і покарань (система покарань і винагород);
- механізм натхнення, що відповідно спонукає даний напрям активності дитини – в сім'ї найчастіше натхненниками бувають батьки.

Як твердить процитований автор, два перші з названих виховних механізмів пов'язані скоріше з природним вихованням у сім'ї, а третій є виразом задуманих, спрямованих виховних впливів.

Х. Цудак [5] стверджує, що процес виховання у сім'ї часто буває стихійним, спонтанним, а рідше, натомість, стає у повній мірі свідомою і плановою діяльністю, спрямованою на реалізацію визначеної мети.

Отже, виховання в сім'ї є природним вихованням.

Родинне середовище виконує важливі виховні функції, з якими пов'язані такі завдання:

- 1) пізнавальні – стосуються пізнання понять, змісту, поведінки, які оточують нас в навколишній дійсності;
- 2) емоційні – пов'язані із задоволенням потреб, безпеки, любові, сімейних зв'язків, спілкування, суспільних контактів;
- 3) опікунсько-послужні – забезпечують всіх членів сім'ї щоденними послугами, фізичним опікуванням, задоволенням біологічних і матеріальних потреб;

- 4) усупільнюючі – вводять членів сім'ї у громадське життя, передають їм культурні цінності;
- 5) підготовчі до творчого життя і майбутньої професії – формують активне ставлення до праці, професійних інтересів, здійснення фахової і шкільної переорієнтації;
- 6) стимулюючі – розвивають зацікавлення, захоплення і здібності дітей;
- 7) здійснюючі організацію виховних ситуацій для дитини у сім'ї і поза сім'єю.

Усі ці завдання тісно пов'язані між собою і відносяться до багатой сфери суспільних впливів: виховних, опікунсько-виховних, пізнавально-виховних, суспільно-емоційних та інших.

Література:

1. Мажец Г. Матеріальний добробут: шанс чи загроза вихованню в родині. – К.:СМП “Аверс”, 2008.
2. Ga ski B. Socjologia wsi, Warszawa, 1966.
3. Wojciechowska – Charlak B. Rodzina jako rodowisko wychowawcze, w: Mi dzy praktyk a teori wychowania, T. E. D browska, B. Wojciechowska – Charlak, Lublin, 1996.
4. Le niak E., Dobrzy ska A. – Mesterhazy. Rodzina w kryzysie: diagnoza i interwencja kryzysowa, w: Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Wybyr W. Badura – Madej, Warszawa, 1996.
5. Cudak H. Szkice z bada nad rodzin , Kielce, 1995.
6. Stasiak H. Kszta ty i wn trza rodziny, Warszawa, 1975.
7. Szczepa ski J. Elementarne poj cia socjologii, Warszawa, 1963.
8. Szczepa ski J. Rola rodziny i przedszkola w procesie uspo ecznienia dziecka, “O wiata i Wychowanie”, Wersja C, 1977, nr 12.
9. Jarosz M. Dezorganizacja w rodzinie i spo ecze stwie, Warszawa, 1987.
10. Winiarski M. Wspy dzia anie szko y i rodowiska. Aspekt socjopedagogiczny, Warszawa, 1992.
11. Ziemska M. Postawy rodzicielskie, Warszawa, 1973.
12. Ambrozik W. Dewiacje wychowawcze w rodowisku wiejskim, Pozna , 1997.
13. Zaborowski Z. O rodzinie, Rodzina jako grupa spo eczno – wychowawcza, Warszawa, 1969.

МАНОХА І. П.,

доктор психологічних наук, професор,
декан факультету психології,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка, м. Київ

ВІД ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТИ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ НАУКИ: НОВІ МОЖЛИВОСТІ ЧИ НОВІ ПРОБЛЕМИ?

Згідно з Болонською декларацією та подальшим пакетом документів, що „оформили” Болонський процес у відомій світовій конфігурації, окрім утворення єдиного європейського простору вищої освіти необхідним постає утворення єдиного простору наукових досліджень. Про можливість позитивних перспектив, з одного боку, та проблем – з іншого, йтиметься у даній статті.

Согласно Болонской декларации и дальнейшему пакету документов, которые «оформили» Болонский процесс в известной современной миру конфигурации, помимо образования единого европейского пространства высшего образования необходимым является создание единого пространства научных исследований. О возможности позитивных перспектив, с одной стороны, и проблем – с другой, будет идти речь в данной статье.

According to Bologna Declaration and to subsequent documents of the well-known Bologna Process, creation of all-European space of high education is not only important for this organizational process. Creation of all-European space of scientific investigations is important too. The article is about perspectives and possible problems during this way.

„Загальноєвропейський простір вищої освіти
і загальноєвропейський простір наукових досліджень –
два стовпи суспільства, заснованого на знаннях”.

*З Комюніке Конференції міністрів вищої освіти,
Берлін, 19 вересня 2003 року*

В умовах сучасного соціуму, що постулює свою плюралістичність як по відношенню до окремої людини, так і до системи соціальних інститутів, що взаємодіють у ньому, проблема свободи намірів, вибору і дії не стає менш актуальною, аніж у державах тоталітарних. Ця проблема розглядається тепер і не тільки по відношенню до суб'єкта одиничного (конкретної людини), а й по відношенню до суб'єкта сукупного (соціального утворення будь-якого рівня). Центральною, безумовно, є філософсько-психологічна проблема свободи волі, що має найвищий культурно-історичний статус серед проблем людського буття, сформульованих вже при перших спробах філософствування у Стародавньому світі.

Міждержавні чи міжрегіональні ініціативи, до числа яких, безумовно, може бути віднесений і Болонський процес, є цілком звичним елементом сьогодення, коли геополітичні процеси стали реальністю попри намагання організованих і неорганізованих супротивників зазначених тенденцій. Проявом якої і чієї волі є ці ініціативи? Є вони соціальним чи індивідуальним вибором, якому, як наслідок, має слідувати більшість, що не виявила своєї волі до того?

Зазначена суперечність і філософського, і психологічного характеру природно виявляється у тому, як сприймаються чи не сприймаються, підтримуються чи не підтримуються, рухаються до реалізації чи стримуються ініціативи на зразок Болонського процесу. Відомою є широка дискусія, що розгорнулася з моменту появи Болонської декларації і точиться до сьогодні, коли більшістю європейських країн вона підписана, і більшість європейських урядів спрямовують свої зусилля до реалізації положень цієї декларації у практику функціонування своїх систем вищої освіти.

Загальна хронологія Болонського процесу у переліку ключових подій та рішень, як відомо, виглядає наступним чином:

- 1988 рік Болонья, Італія
Прийняття Magna Charta Universitatum
- 11 квітня 1997 року Лісабон, Португалія
Конвенція про визнання кваліфікацій, що відносяться до вищої освіти у європейському регіоні
- 25 травня 1998 року Париж, Франція
Прийняття Спільної декларації міністрами освіти європейських держав: Великобританії, Німеччини, Італії й Франції (Сорбонська декларація)
- 19 червня 1999 року Болонья, Італія
Перша зустріч міністрів вищої освіти європейських держав і прийняття спільної декларації (Болонська декларація)
- 8-10 лютого 2001 року Лісабон, Португалія
Семінар "Акредитація / Додання законної чинності національним документам про освіту"
- 22-25 березня 2001 року Гетеборг, Швеція
Прийняття Гетеборзької конвенції конференцією Асоціації національних студентських союзів у Європі
- 29-30 березня 2001 року Саламанка, Іспанія
Конференція європейських вищих навчальних закладів і освітніх організацій, прийняття спільного документа (Саламанська декларація).
- 9 квітня 2001 року Стокгольм, Швеція
Зустріч Групи управління в Болонському процесі
- 21 квітня 2001 року Брюссель, Бельгія
Зустріч Ради Асоціації європейських університетів
- 18-19 травня 2001 року Прага, Чехія
Зустріч міністрів вищої освіти європейських держав (Празьке комюніке).
- 9-31 травня 2003 року Грац, Австрія
Друга конференція представників європейських вищих навчальних закладів і освітніх організацій
- 18-19 вересня 2003 року Берлін, Німеччина
Третя зустріч міністрів освіти європейських держав (Берлінське комюніке)
- 19-20 травня 2005 року Берген, Норвегія
Конференція міністрів, відповідальних за вищу освіту. Прийнято комюніке „Європейський простір вищої освіти: добиваючись поставлених цілей"

І хоча загальна кількість подій, заходів та форм державної і громадської активності (як європейського рівня, так і рівня окремих держав) значно більша, ключові

документи, що визначили напрями, способи та перспективи розгортання Болонського процесу окреслені переліком вищеназваних. Реалізація положень Болонської декларації передусім стосується системи вищої освіти у контексті діяльності вищих навчальних закладів по підготовці фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями „бакалавр” і „магістр” відповідно до встановлених принципів мобільності, доступності, співмірності форм та критеріїв оцінювання якості освіти, кваліфікації рівнів освіти, самоврядності процесу освіти та ін.

Питання ж інтеграції науки і власне наукових досліджень у загальноєвропейський процес і простір більшою мірою інтерпретувалось як узгодження „кількості” та „якості” наукових ступенів, до набуття яких створені умови у тій чи іншій державі Європи. Досить напруженою поставала й постає дискусія про те, чи збережеться в українській науці ступінь доктора наук при запровадженні ступеня PhD як аналога ступеня кандидата наук, а також – чи не порушиться традиційне і звичне на сьогодні співвідношення (більшою мірою – психологічне, ніж формальне) між названими ступенями. Дискусійними постають ще ряд питань організаційно-кваліфікаційного характеру щодо порядку присудження наукових ступенів, перспектив номенклатури наукових звань, перспектив діяльності ВАК України тощо. Однак, питання загальноєвропейської інтеграції відповідно до ключових документів Болонського процесу постає ширше і значно серйозніше.

У комюніке Конференції міністрів вищої освіти “Формування загальноєвропейського простору вищої освіти” (Берлін, 19 вересня 2003 р.) зазначено: „Усвідомлюючи необхідність подальшого укріплення зв’язків між загальноєвропейським простором вищої освіти (EHEA) та загально європейським простором наукових досліджень (ERA), а також усвідомлюючи невід’ємність наукових досліджень від європейської вищої освіти, міністри вважають за необхідне розширити рамки Болонського процесу й у подальшому включати у розгляд і третій цикл вищої освіти – докторантуру (за вітчизняною номенклатурою – аспірантуру). Говорячи про збереження та покращення якості вищої освіти та про підвищення конкурентності європейської вищої освіти, міністри підкреслюють значення наукових досліджень та навичок наукової роботи, а також важливість подальшого розвитку міждисциплінарних підходів у науці”. Відповідно до загального бачення передбачаються:

- збільшення мобільності магістрантів і докторантів;
- розширення міжнародного співробітництва при підготовці дисертацій та у навчанні молодих дослідників.

У зазначеному комюніке вищі навчальні заклади закликаються до більш тісної співпраці з промисловістю, з громадськими та культурними організаціями для „максимального сприяння еволюції суспільства”. Стверджується, що для зазначених цілей „недостатньо зусиль академічного співтовариства, необхідна серйозна фінансова підтримка з боку національних урядів та керівних органів Європейського Союзу”. Необхідним постає створення загальноєвропейських мереж, спрямованих на підготовку магістрантів і докторантів, що повинно стати специфічною ознакою, яка вирізнятиме загально-європейський простір вищої освіти й дозволить йому вийти на новий якісний рівень.

Чи означають ці загальним контуром означені бачення якісь конкретні вимоги і водночас перспективи для науки України? Йдеться тут лише про університетську науку (класичну й галузеву), чи мається на увазі й академічна наука, яка в Україні має неоднорідну структуру, оскільки представлена національним і галузевим сегментами?

Отже, у наступному декларативному документі – Бергенському комюніке Європейської конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту (Берген, 19-20 травня 2005 р.), зазначено: „Підкреслюємо важливість вищої освіти для подальшої інтенсифікації наукових досліджень та важливість наукових досліджень для використання результатів освіти для економічного та культурного розвитку суспільства і його соціальної гармонізації. Зазначимо, що структурні зміни та робота над покращенням якості освіти не повинні відволікати від намагань розширити сферу наукових досліджень та інноваційних технологій. Саме тому ми акцентуємо тут важливість наукових досліджень і навчання їх реалізації як засіб підтримки та вдосконалення конкурентоздатності та привабливості ВОП (відкритого освітнього простору)”.

Актуальними для реалізації даних завдань (відповідно до комюніке) постають:

- необхідність посилення тісної взаємодії між сферою вищої освіти та сферою наукових досліджень країн-учасниць Болонського процесу, а також – між ВОП (відкритим освітнім простором) і європейським науково-дослідницьким простором;
- система кваліфікацій для рівня докторантури повинна бути вибудована відповідно до загальної кваліфікаційної схеми європейського простору, спираючись на принцип „виходу” (результативності);
- ключовим компонентом навчання на рівні докторантури має визнаватись збільшення кількості знань шляхом реалізації оригінального наукового дослідження;
- структурування програм навчання в докторантурі до 3-4 років (за умов денної форми навчання) та прозорість системи керівництва і атестації;
- докторантські програми підготовки мають сприяти міждисциплінарному навчанню та оволодінню навичками, які можна переносити на інші сфери з метою забезпечення відповідності потребам ринку зайнятості;
- необхідно досягти збільшення загальної кількості докторантів, які займаються дослідженнями у рамках ВОП (відкритого освітнього простору);
- учасників програм третього рівня слід вважати і студентами, і дослідниками-початківцями;
- розробити основні принципи складання докторантських програм;
- уникати надмірного регулювання у зазначеній сфері.

Отже, природним постає питання, наскільки ж кардинальні зміни очікуються у сфері наукових досліджень країн-учасниць Болонського процесу¹? До яких нових перспектив слід готуватися, які очікування плекати та для розв’язання яких проблем наперед відшукувати знаряддя?

Лондонське комюніке міністрів вищої освіти „До європейського простору вищої освіти: відгукнутись на виклики глобалізованого світу” (18 травня 2007 року) вже не містить розгорнутої та багатоаспектної програми дій у сфері наукових досліджень. У ньому міститься розділ „Докторантура”, у якому зазначено, що „формування більш тісних зв’язків між Європейським простором вищої освіти і Європейським дослідницьким простором залишається важливим завданням”. Актуальними у зв’язку з цим постають:

- розробка та функціонування широкого кола докторських програм, включених у всезагальну структуру кваліфікацій для ЄПВО;
- широка пропозиція у рамках третього циклу та покращення статусу, кар’єрних перспектив та фінансової підтримки дослідників-початківців, що є необхідною умовою укріплення наукового потенціалу та підвищення якості і конкурентоздатності європейської вищої освіти;

- підтримувати обмін між ВНЗ за новаторськими докторськими програмами, що з'являються у Європі, а також з інших ключових питань, таких як прозорість умов вступу, керівництво та процедура оцінювання, розвиток застосовуваних навичок та шляхи покращення працевлаштування;
- широкий обмін інформацією з питань фінансування та інших організаційних питань між урядами, а також організаціями, що спеціалізуються на фінансовій підтримці досліджень.

Отже, якими будуть подальші кроки урядів країн-учасниць Болонського процесу після впровадження його вимог у систему вищої освіти до 2010 року? Чи розпочнеться розгорнута активність щодо реформування системи наукових досліджень, чи реформи торкнуться лише діяльності аспірантури? Означені запитання не можуть не викликати потреби мати відповіді не просто зараз, але й на подальшу перспективу.

Болонський процес, попри велику кількість застережень, критики та упереджень, все ж має бути визнаний як величний за своїми масштабами бізнес-проект, який на засадах стратегічного (будемо сподіватись) менеджменту реалізує реструктурування ринку освітніх послуг і ринку праці європейських країн, створить мегаутворення континентального (а може – й світового) рівня, аналогів якому сьогодні немає – загальноєвропейський ринок освітніх послуг та загальноєвропейський інтегрований ринок праці. Ці перспективи вже на шляху до реалізації. Що ж вибере для себе наука? Й чи матиме вона можливість вибору?

За Ортегою-і-Гасетом, свободу людина реалізує „не в пустоті”: свої рішення вона приймає у рамках інститутів, стабільних ролей і очікувань, визнаних ієрархій. Людина – єство історичне, її природа – це її історія, тобто те, що породжене її дією, а отже – вільний проект і самоконструювання. Але сучасна цивілізація, на думку мислителя, є носієм синдрому „людина-маса”, а індивідуальність, – те, „що збагачує світ і людей”, те, що власне плекає людяність і людство – стала зникати.

Раніше цивілізація протиставляла індивідуальне колективному як більш високу цінність, її підтримувала віра у те, що „кожна людська істота повинна бути вільною, щоб виконати своє особисте, не зведене до поняття „доля”, призначення”.

Якщо сенс життя полягає у прийнятті кожним власних обставин, то людина є тим єством як зобов'язане перевести необхідність у свободу. Однак, це – особлива мудрість досягнення якої, а згодом і втілення у реальність індивідуального життя являють собою екзистенціальний ідеал життєдіяння людини, досягнути й досягнути який – шлях, довжиною у життя. Чим же є взаємодія людини і соціуму у здійсненні даного процесу? Актуальною можливістю „бути чи не бути вільною”, що по суті й зумовлює перспективу вільного смовиявлення і людини, і самого соціуму як такого.

¹ У Болонському процесі беруть участь 45 країн, що є членами Робочої групи: Албанія, Андорра, Вірменія, Австрія, Азербайджан, Бельгія (фламандська й французька частини), Боснія й Герцеговина, Болгарія, Хорватія, Кіпр, Чеська Республіка, Данія, Естонія, Фінляндія, Франція, Грузія, Німеччина, Греція, Святейший престол/Ватикан, Угорщина, Ісландія, Ірландія, Італія, Латвія, Ліхтенштейн, Литва, Люксембург, Мальта, Молдавія, Нідерланди, Норвегія, Польща, Португалія, Румунія, Російська Федерація, Сербія й Чорногорія, Словацька Республіка, Словенія, Іспанія Швеція, Швейцарія, Македонія, Туреччина, Україна й Об'єднане Королівство. Крім того, Єврокомісія є членом Робочої групи із правом голосу. Рада Європи, Національні студентські союзи Європи (ESIB), Паневропейський орган міжнародного утворення (IE), Європейська мережа забезпечення якості у вищій освіті (ENQA), Європейська Асоціація Університетів(EUA), Європейська Асоціація вищих навчальних закладів (EURSHEA), Європейський центр вищої освіти (UNESCO-CEPES) і Європейська профспілка промислових і підприємницьких конфедерацій (UNICE) є консультативними членами Робочої групи.

МАНЬКО В. М.,

доктор педагогічних наук, професор
кафедри професійної педагогіки,
Національна академія Служби безпеки
України, м. Київ

ІВАНОВА Н. Г.,

кандидат психологічних наук, завідувач
кафедри професійної педагогіки,
Національна академія Служби безпеки
України, м. Київ

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА США

У статті виконаний аналіз реформування та тенденцій розвитку вищої освіти України в порівнянні з системою освіти США.

В статье выполнен анализ реформирования и тенденций развития высшего образования Украины в сравнении с системой образования США.

The article contains analysis of reforming and tendencies of the development of the Ukrainian higher education in comparison with that of the USA.

Кінець XX та початок XXI століття став періодом бурхливих змін у всіх сферах суспільного буття України. Глобальні зміни в економіці й у суспільстві в цілому відбуваються на тлі зміни парадигми сучасної цивілізації на альтернативну.

Парадигма сучасної цивілізації розглядає людину господарем природи, цінності якої вимірюються корисністю для людини. Природа є джерелом природних ресурсів, а людина є домінуючою ланкою і експлуатує з максимальною ефективністю для себе природу, практично не опікуючись життям майбутніх поколінь. Найважливішим у суспільному житті є економічне зростання, яке обумовлюється розвитком виробництва. Практично на задвірках опиняються невиробничі сфери діяльності (наука, охорона здоров'я, культура та ін.), апологія конкуренції, матеріальне розуміння зиску, ідеалом є необмежене збагачення. Віддається перевага капіталомістким інвестиціям перед трудомісткими. Відбувається концентрація влади державними органами, поширюється бюрократія, господарство щораз більше опановується великими транснаціональними компаніями. Поширюються такі риси, як мілітаризм, технократизм, агресивність, непоступливість, розумово-дискусійне мислення, спрямованість на майбутнє. Саме вони є домінуючими для нинішнього стану розвитку українського суспільства.

Проте поступово зароджуються та проникають у свідомість людей риси альтернативної цивілізації, для яких характерним є розуміння людини як органічної частинки

природи. Різноманітні екосистеми володіють внутрішніми цінностями та мають рівні права на існування, особливу цінність являє їх багатство як окремого виду, присутня етика шани життя всіх істот. Економіка має стояти на службі культурних і духовних цінностей, а економічне зростання – поєднуватися з екологічними вимогами, піклуванням про якість життя наступних поколінь, утвердженням кооперації замість конкуренції. У праці існує первинність самореалізації перед продуктивністю, важливе значення мають якісні показники рівня життя (здоров'я, безпечне довкілля, атмосфера суспільної злагоди). Досягнення високої мети здійснюється скромними засобами. Характерними особливостями управління є: децентралізація, біорегіональні спільноти, самоорганізація, ініціатива знизу і взаємна відповідальність, по можливості локальне та самодостатнє господарювання. Перевага надається таким рисам, як: здатність до компромісу, доброта, домінування цінностей сім'ї над економічно-політичними, інтуїтивне мислення, спрямованість на сьогодення.

Вирішальна роль у прискоренні вищеназваних процесів належить вищій освіті, яка нині реформується з метою інтеграції до європейського освітнього простору. Сьогодні в розвинутих європейських країнах уже функціонує ступенева система підготовки фахівців відповідно до головних завдань Болонського процесу, який згідно з цільовими та змістовними настановами передбачає здійснення поєднання вже існуючих систем вищої освіти відповідно до економічних і політичних реалій європейського континенту.

На сучасному ринку праці конкурентноздатними є лише справжні професіонали. Саме професія має дуже важливе значення протягом усього життєвого шляху кожної людини. Якщо від обраної професійної діяльності вона одержує моральне задоволення, усвідомлює особисту і суспільну значимість результатів, то працюватиме досить ефективно, перебуватиме в стані психологічного комфорту, почуватиметься щасливою і не матиме комплексу особистої нереалізованості.

Розвиток особистості професіонала, формування необхідних професійних якостей, знань, умінь, навичок та професійного мислення є досить складним і тривалим: починається з моменту виникнення бажання освоїти професію і продовжується підготовкою до неї, тобто навчанням у вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ). Останнє буде успішним та таким, що формуватиме професіонала, тільки за умови активного, творчого підходу студента до процесу навчання. Саме такий підхід дозволить йому ефективно розвиватись як фахівцеві, пізнавати всі тонкощі майбутньої професійної діяльності, реалізовувати інтелектуальний потенціал та творчі можливості. Тому вдосконалення освітнього процесу повинно здійснюватись конструктивно, відповідно до вимог сьогодення.

Реформування системи вищої освіти України, яка успадкована з часів колишнього Радянського Союзу, почалося з перегляду структури освітніх ступенів і введення нових кваліфікацій – бакалавр, магістр, що підтверджуються відповідними дипломами державного зразка. Як орієнтир було обрано систему вищої освіти США, яку спробували штучно поєднати з успадкованою радянською системою.

Метою даної статті є порівняльний аналіз тенденцій розвитку системи вищої освіти України та американської системи.

Професійна освіта спрямовується на формування професійних якостей, забезпечення професійної самореалізації особистості, підвищення мобільності (у багаторівневій підготовці фахівців), соціальної значущості та престижу знань. Вона є основою духовного, соціально-економічного та культурного розвитку суспільства і ґрунтується на засадах гуманізму та демократії. Професійна освіта забезпечує підготовку кваліфікованих робітників, фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, науковців. Це сприяє формуванню інтелектуального потенціалу нації як найвищої цінності суспільства, визначає темпи і рівень науково-технічного та соціального прогресу.

Основним складником усієї освітньої системи є вища освіта. У пунктах 1 і 2 статті 42 Закону України “Про освіту” [2] зазначено, що вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовки та підвищення їх кваліфікації. Вища освіта здійснюється на базі повної загальної середньої освіти.

Особливістю вищої освіти в Україні є її професійна спрямованість. Держава делегувала системі вищої освіти крім права видавати документи про отримання вищої освіти також право видавати документи про здатність до виконання набутих професійних навичок (тобто вказувати набуту кваліфікацію та її рівень). Такі особливості системи вищої освіти пов’язані з тим, що вона є спадкоємницею системи освіти колишнього Радянського Союзу, яка обслуговувала планову економіку країни і була добре адаптована до існуючої адміністративно-командної системи [5]. Це призвело до того, що при реформуванні вищої освіти України з метою забезпечення її відповідності до вимог формування громадянського суспільства та ринкової економіки в перехідний період існує дві тенденції: збереження чіткого професійного спрямування та намагання інтегруватись у світову освітню систему. Причому інколи ці дві тенденції вступають у суперечності одна з одною, що підтверджується критичним аналізом змісту основних нормативно-правових актів, які регулюють питання вищої освіти. Яскравим прикладом цього є чотири освітньо-кваліфікаційні рівні, аналогів яких у світовій практиці не існує.

Історія переконує, що кінцевою метою освіти у вищій школі є людина, її внутрішній світ та здоров’я – духовне, інтелектуальне, фізичне. Виховувати свідому особистість, активізувати та розвивати її найвищі духовні цінності й чесноти – ось що повинно бути в центрі уваги теорії і практики вищої освіти. Отже, основним ціннісним орієнтиром у діяльності вищих навчальних закладів має бути особистість студента, його людський потенціал – духовно-моральний, інтелектуально-творчий, фізичний.

Вища школа виконує важливе соціальне замовлення держави – формує її інтелектуальний потенціал, забезпечує висококваліфікованими фахівцями правоохоронні органи, галузі народного господарства, наукову та культурну сфери.

Статтею 1 Закону України “Про вищу освіту” вища освіта визначається як рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації.

ліфікації за підсумками державної атестації. Вищу освіту можна вважати завершеним результатом навчально-освітнього та виховного процесу вищого навчального закладу. До структури освітніх рівнів вищої освіти в Україні належать наступні: неповна вища освіта, базова вища освіта, повна вища освіта.

Отже, освітній рівень у вищій освіті – це характеристика освіти особи за ознакою рівня сформованості якостей людини, що забезпечують її всебічний розвиток як особистості, й достатніх для здобування відповідної кваліфікації.

В Україні відповідно до пункту 2 статті 30 Закону України “Про освіту” (1991р.) встановлено чотири послідовні освітньо-кваліфікаційні рівні – молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст та магістр, які не мають аналогів ні в країнах Західної Європи, ні в США (рис. 1). Передбачається, що після опанування освітньо-професійної програми бакалаврату (для вступу необхідний атестат про загальну середню освіту або диплом молодшого спеціаліста) можливе продовження навчання на рівні “спеціаліст”, завершення якого дозволяє здобути рівень магістра. Зроблено спробу зберегти лінійність системи вищої освіти подібно до систем освіти інших країн (бакалавр-магістр). Причому освітньо-кваліфікаційний рівень “спеціаліст” розташувався між новими для української системи вищої освіти рівнями “бакалавр” та “магістр”. Тут чітко проявилась тенденція, яка є характерною для вищої освіти України – лінійна підпорядкованість за циклами. Слід також додати, що вказані чотири освітньо-кваліфікаційні рівні практично не вписуються в загальну систему ступеневої вищої освіти згідно з Болонським процесом: бакалавр – магістр – доктор. На нашу думку, рівні молодшого спеціаліста і спеціаліста є тупиковими відгалуженнями з виходом на певний вид економічної діяльності та працевлаштування.

У редакції Закону України “Про освіту” від 17.12.1996 р. освітньо-кваліфікаційні рівні “спеціаліст” та “магістр” охарактеризовані як однакові рівні нової вищої освіти. У цьому випадку спрацювала реакція самоналагодження системи в напрямі усунення зайвих ступенів і категорій, які не мають під собою бази у певному виді економічної діяльності. Проте на даному етапі реформування законодавчо ці два рівні залишились. Розглянемо визначення вказаних дефініцій на основі Постанови Кабінету Міністрів України № 65 від 20 січня 1998 року “Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)”, Закону України “Про вищу освіту” (2002 р., ст.ст. 8, 11-13) та інших джерел [3; 5; 7].

Спеціаліст – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання завдань та обов’язків (робіт) певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності.

Магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання завдань та обов’язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності.

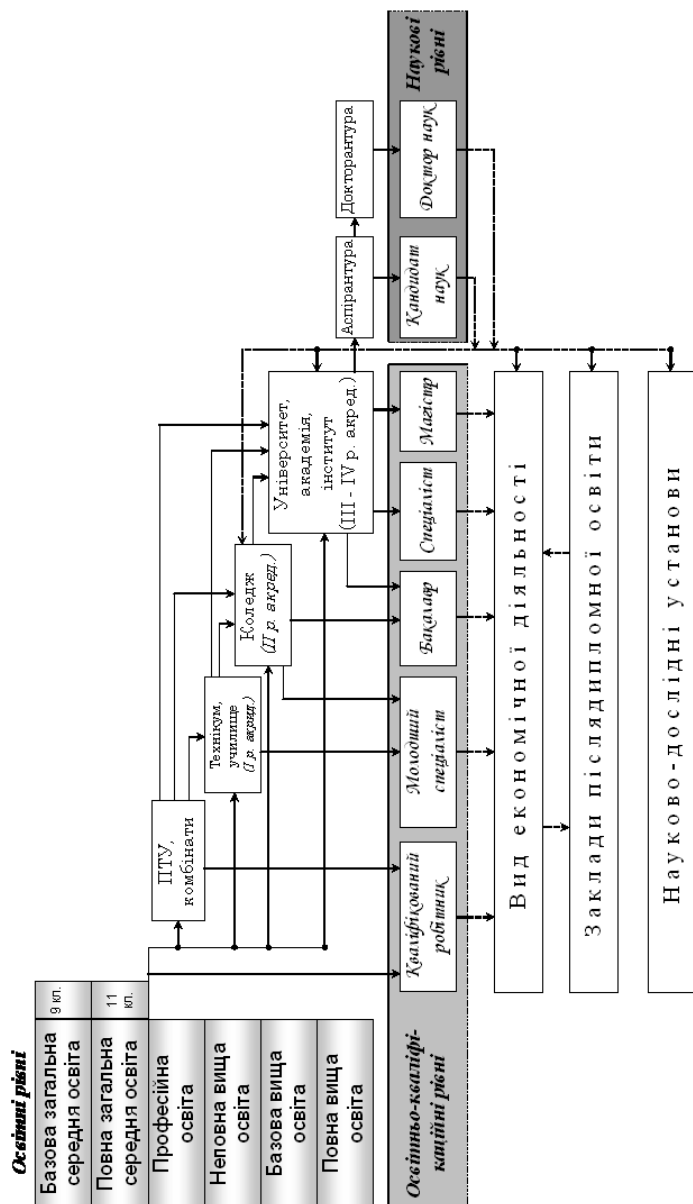


Рис. 1. Структура нині діючої ступеневої підготовки фахівців в Україні

Підготовка фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня магістра може здійснюватися на основі освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста. Це означає, що на заключному етапі вищої освіти існує три варіанти підготовки фахівців: найбільш простий, природний та логічний – бакалавр-магістр; лінійний і найдовший – бакалавр – спеціаліст – магістр; паралельний – бакалавр і поряд – спеціаліст, магістр. Крім того, термін підготовки спеціаліста в переважній більшості випадків складає 1 рік, а магістра – 1,5 року.

З визначень, наведених вище, випливає різниця між рівнями спеціаліста і магістра – інноваційний характер певного рівня професійної діяльності. Зазначена розпливчатість та невизначеність формулювання веде до невизначеності статусу спеціалістів та магістрів на виробництві, відносно один одного, що у свою чергу викликає ряд труднощів при складанні освітньо-професійних програм, у працевлаштуванні підготовлених фахівців та у визначенні потрібної для України кількості магістрів.

Для системи вищої освіти України характерною є, як ми відзначали раніше, лінійна підпорядкованість за циклами. Це означає, що студент, який вступив на освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра, до формального завершення навчання і одержання відповідного диплому почати навчання на рівні магістра не може, навіть якщо він проявив відповідні здібності до більш швидкого засвоєння освітньо-професійної програми або навіть за один і той же термін має бажання і змогу засвоїти освітньо-професійні програми і бакалавра, і магістра. Так законодавчо пригнічується декларована в прийнятих державних нормативно-правових актах особистісно орієнтована система навчання майбутніх фахівців у системі вищої освіти.

Для впровадження в Україні ідей і принципів Болонського процесу доцільно виконати порівняльний аналіз вітчизняної системи освіти зі світовими моделями, зокрема, з моделлю, що існує в США, яку було прийнято за прототип на початковому етапі реформування.

Перспективною і привабливою для всіх країн світу є підготовка фахівців у вищих навчальних закладах США. Американська освіта за своєю суттю є основою, на якій створюється національна культура, постійно вдосконалюється і пристосовується до змін у житті країни. Американські фахівці дійшли висновку, що національна безпека, економічний розквіт і міжнародний престиж держави безпосередньо залежить від високої освіченості населення. Тому вважаємо за доцільне розглянути та проаналізувати основні методичні, організаційні та академічні підходи вищої професійної освіти США, ґрунтуючись на дослідженнях вчених [1; 4; 6; 8].

Аналіз структури підготовки фахівців у США показав, що реалізація соціального замовлення здійснюється через гнучку систему вищої професійної освіти, створену на засадах децентралізованого управління вищою школою. Вища освіта США структурно включає декілька самостійних циклів навчання, кожний з яких завершується отриманням відповідного наукового ступеня (бакалавр; магістр; доктор філософії). Провідні риси американської системи вищої освіти виявляються в особливостях підготовки учнів до здобуття вищої освіти в умовах профільного шкільного навчання, структури рівнів після середньої освіти, функціонуванні структури вищих навчальних закладів, умо-

вах їх акредитації та фінансування. До характерних особливостей вищої освіти США нами віднесено: платний характер навчання, можливість надання студентові значної фінансової підтримки, одночасний вступ і навчання студента у різних навчальних закладах; невизначеність термінів навчання (термін визначається успішним засвоєнням потрібної кількості програмових дисциплін і набором відповідної кількості залікових балів – кредитів); високі вимоги до самостійної роботи студентів; формалізований характер тестувань; можливість переводитися зі своїми заліковими балами із одного навчального закладу до іншого або одночасно навчатися за різними програмами тощо.

Метою американської системи професійної підготовки у вищій освіті є формування конкурентноздатного фахівця, спроможного ефективно вести професійну діяльність відповідно до потреб ринку праці (рис. 2). Зазначена мета конкретизується такими завданнями американської системи вищої освіти: “озброїти” студентів знаннями з фундаментальних та професійно орієнтованих дисциплін, які є необхідними для майбутньої професії; розвинути навички творчого мислення, вміння формулювати проблемні питання, синтезувати інформацію, оцінювати та вирішувати проблеми; прищепити любов до знань, прагнення весь час підвищувати кваліфікацію; сформувати уміння самостійно здобувати знання, спостерігати, порівнювати, експериментувати, проводити досліді; сформувати ґрунтовні знання основ етики, культури спілкування, навчити студентів співпраці з іншими людьми.

Концептуальні ідеї підготовки фахівців у системі американської вищої освіти ґрунтуються на єдності чотирьох методологічних підходів. Міждисциплінарний підхід спрямований на розвиток у студентів широти світогляду, нестандартності мислення, умінь оцінити ефективність того чи іншого нововведення, організувати його практичну реалізацію, що дозволяє навчити їх самостійно здобувати знання з різних галузей. Інтегративний підхід вимагає тісного зв'язку з виробництвом та забезпечує засвоєння методології фахової діяльності і оволодіння творчими уміннями і навичками.

Практично орієнтований інноваційний підхід передбачає засвоєння повного циклу інноваційної діяльності і розвиток професійно важливих якостей фахівців, адекватних до нових форм організації праці в умовах інноваційної професійної діяльності. Проблемно-аналітичний підхід до навчання дозволяє сфокусувати увагу студентів на аналізі й розв'язанні конкретних проблемних ситуацій, мотивує їх до оволодіння знаннями з різних галузей, формує творчі здібності, залучає до науково-дослідницької діяльності.

Крім того, слід відзначити особливості структури (ступеневість, наступність, багатовекторність), змісту (вузькопрофільність, спеціалізованість, гнучкість навчальних планів, поєднання нормативних та вибіркового навчальних дисциплін, можливість студентів здійснювати вибір навчальних курсів та модулів різного рівня складності), форм (групові проекти; імітаційно-ігрові заняття; лекції-презентації проблемного характеру; семінари-дискусії) професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти в США.

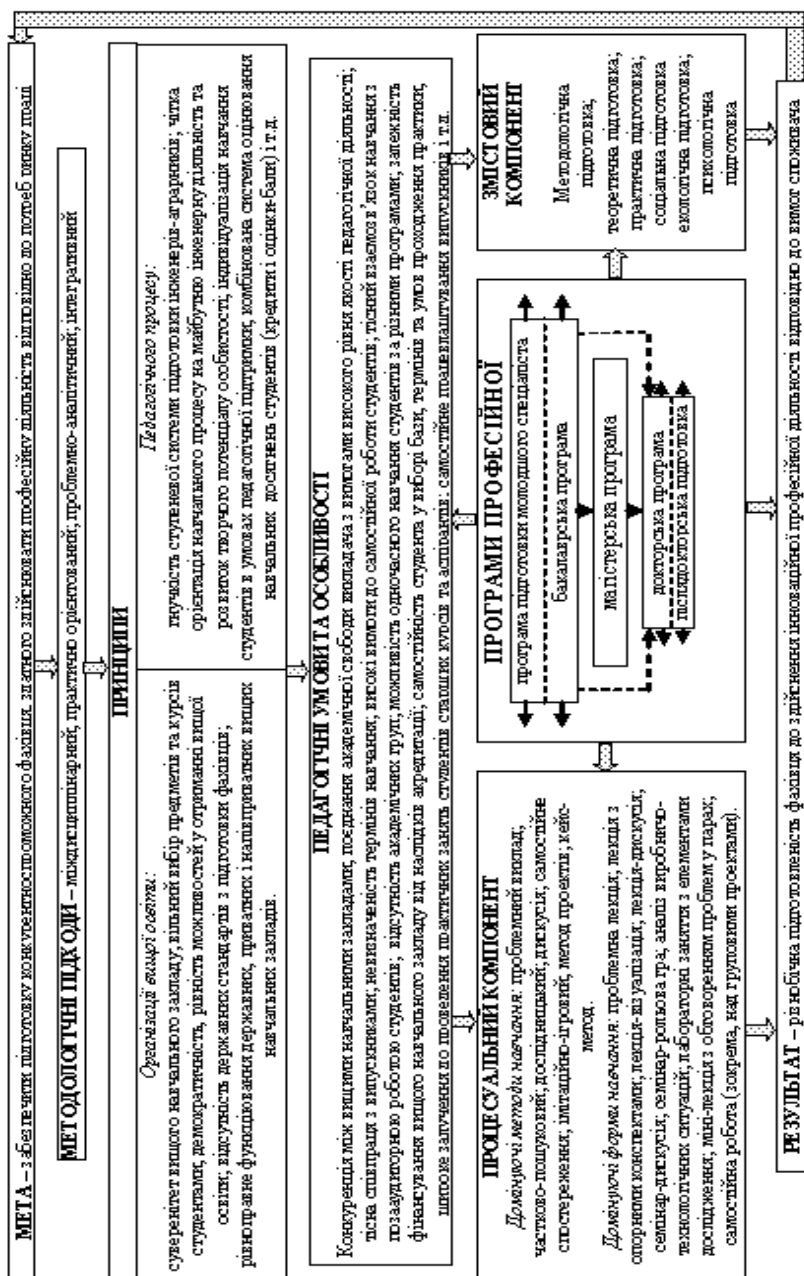


Рис.2. Структурна модель підготовки фахівців у системі вищої освіти США

Слід виокремити позитивні ідеї досвіду професійної підготовки в системі вищої освіти США, які можуть бути істотними орієнтирами реформування вітчизняної системи вищої освіти: багатовекторність, потужність та гнучкість системи вищих навчальних закладів (елітні, престижні, великі багато профільні та вузько профільні, центральні в кожному штаті тощо), особистісно-розвивальний підхід та індивідуалізація навчання.

Література:

1. Вощевська О.В. Професійна підготовка інженерів-аграрників в системі вищої освіти США: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О.В.Вощевська – Тернопіль, 2008. – 20 с.
2. Про освіту: Закон України від 23.05.1991р.// Відомості Верховної Ради. – 1991. – № 34. – Ст.451.
3. Про вищу освіту: Закон України від 17.01.2002р.// Відомості Верховної Ради. – 2002. – №20. – Ст.134.
4. Корсак К.В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів / За ред. Г.В.Щокіна. – К.: МАУП-МКА, 1997. – 208 с.
5. Національна система вищої освіти України / Д.О.Копилов. – К.: Генеза, 1998. – 40 с.
6. Пивоварова О. Організаційно-педагогічні особливості професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах США // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10. № 1. – С. 121-128.
7. Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту). Постанова Кабінету Міністрів України № 65 від 20 січня 1998 р. // Офіційний вісник України. – 1998. – № 3. – С. 202-207.
8. Романовський О.О. Теорія і практика зарубіжного досвіду в підприємницькій освіті України. – К.: Деміур, 2002. – 400 с.

МАРІКЯН С. В.,

кандидат соціологічних наук, доцент,
декан факультету соціального менеджменту
Харківський соціально-економічний інститут,
м. Харків

СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ВУЗІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

В статті говориться про те, що соціальна відповідальність вузів в умовах глобалізації базується на наданні якісної освітньої послуги, яка повинна викликати довіру учнів і визнання європейським і світовим співтовариством. При цьому вузи повинні мати реальну автономію, яка ґрунтується на зближенні національних особливостей і загальноєвропейських традицій в освіті.

В статье говорится о том, что социальная ответственность вузов в условиях глобализации заключается прежде всего в предоставлении качественной образовательной услуги, которая должна вызывать доверие учащихся и признание европейским и мировым сообществом. При этом вузы должны иметь реальную автономию, основанную на сближении национальных особенностей и общеевропейских традиций в образовании.

The article deals with the question of social responsibility of higher educational institutions in conditions of globalization. The thing is that quality educational service should be given. This service should have confidence in students and win the recognition of European and world association. Social responsibility of higher educational institutions to the society is to train its elite on which is based its future. More over, institutions should have real autonomy based on drawing together national peculiarities and generally European traditions in education.

Зона європейської вищої освіти, до якої приєдналась Україна, повинна будуватися на європейських традиціях відповідальності освіти перед суспільством; на широкому та відкритому доступі як до доступного, так і післяступеневого навчання; на освіті для розвитку особистості і навчанні протягом всього життя; на громадянськості як короткострокової, так і довгострокової соціальної відповідальності.

Зона європейської вищої освіти потребує побудови на основі цінностей академічної суті для того, щоб відповідати очікуванням партнерів, тобто на демонстрації якості. Дійсно, оцінка якості повинна враховувати цілі і місію інститутів і програм. Вона потребує балансу між нововведеннями і традиціями, академічними перевагами і соціально – економічною необхідністю, пов'язаністю програм і свободою вибору учнів/студентів. Вона охоплює викладання і наукові дослідження так само, як управління і адміністрування, прийняття потреб учнів/студентів і забезпечення позанавчальних послуг. Не достатньо тієї якості, яка є, вона має потребу в демонстрації і

гарантіях, щоб отримати підтвердження і довіру від учнів/студентів, партнерів і суспільства вдома, в Європі і в світі.

Якість — основна умова для довіри, мобільності, спільності і привабливості в зоні європейської вищої освіти.

Можливість працевлаштування з урахуванням перспективи навчання протягом всього життя буде досягнута лише через цінності, які притаманні якійсь освіті; через різноманіття підходів і профілів дисциплін; через гнучкість програм, які дають багато можливостей “входу” і “виходу” з них; через розвиток міжспеціалізаційних навичок і вмінь, таких як комунікація і мови; через здібність мобілізувати знання, вирішувати проблеми, працювати в команді і розвиватися соціально.

Вищі навчальні заклади звертаються до урядів з прохання полегшувати і заохочувати зміни, забезпечувати межі для координації і керівництва зближенням з урахуванням національних і європейських особливостей.

Проблема соціальної відповідальності вузу неоднозначна — працівники сфери вищої освіти щоденно стикаються з тим чи іншим її тлумаченням. Сьогодні вузу припадає тримати відповідь перед різними інстанціями, але частіше — за наслідки рішень, до прийняття яких він не мав прямого відношення. Тому питання про те, що таке соціально відповідальний вуз, за що він може або не може відповідати, де має право вимагати відповіді, не є пустим — це питання позиціонування вузу в соціальному просторі, питання його соціальної місії, стратегії розвитку, питання управління. Цілком природно, що практичне вирішення цих питань неможливе без солідної наукової бази.

В масштабі європейського освітнього простору нова соціальна місія освіти зустрічається неоднозначно. Чергову крапку в цьому питанні поставила Бухарестська декларація етичних цінностей і принципів вищої освіти в європейському регіоні: “Автономія вузів, яка життєво важлива для ефективного виконання ними своїх історичних обов’язків та задоволення потреб сучасного суспільства, не повинна використовуватись вузами як привід ухилитися від відповідальності перед суспільством — послідовно діяти на користь суспільства”.

Конференція європейських вищих навчальних закладів і освітянських організацій, яка відбулася в Саламанці в 2001р., проголосила провідним принципом діяльності вузів в європейській зоні принцип “автономії з відповідальністю”. Бухарестська декларація етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі (2004р.) підтвердила необхідність продовження курсу на створення механізму соціальної відповідальності вузів, який забезпечував “рівновагу між суспільним благом і комерціалізацією”.

Проблема якості, без сумніву, є центральною в будь-якій реформі: доцільність реформи сумнівна, якщо кінцевим результатом не є підвищення якості освіти, і абсолютно марною є та реформа, в результаті якої якість освіти знижується.

Спільні освітні програми, високий рівень академічної мобільності як основні прогресивні складові Болонської реформи передбачають достатньо високий рівень якості підготовки спеціалістів з вищою освітою.

Існують два основних напрямки в реалізації належної якості в системі вищої освіти. Перший – це надання державним органам управління освітою функцій гаранта якості. В Фінляндії, наприклад, до складу адміністративних органів Міністерства освіти входить спеціальна Фінська атестаційна рада з вищої освіти. Іноді запропоновується введення наднаціональних органів забезпечення якості освіти і відповідного контролю, але ця ідея має відносно мало прибічників. Другий напрямок – це передача основних функцій по забезпеченню якості освіти спеціальним громадським організаціям: агенціям, радам, асоціаціям, заснованим професійними корпораціями, тобто спільнотами відповідних спеціалістів. Останнім часом саме другий напрямок здобуває все більшу кількість прибічників (або ж пропонується поєднання державного і корпоративного контролю якості). Але, насамперед, забезпечення якості вищої освіти не можна зводити до механізмів контролю, хоча їх значущість ніхто не заперечує. Повинен бути розроблений цілісний механізм управління якістю: вкрай необхідно створювати умови, за яких викладач добре викладав, а учень добре навчався. Весь процес, при всьому його творчому характерові, індивідуальному підході, інтерактивності і діалогічності навчання, в ідеалі має набувати вигляду “технологічного ланцюжка” з постійним моніторингом проміжних результатів. Кінцевим результатом подібного освітнього алгоритму має бути придбання учнем/студентом заданої суми знань, умінь, навичок. Крім того, потрібно поєднувати і зовнішній контроль якості освіти: хоча саме вуз несе всю відповідальність за якість підготовлених випускників, далеко не оптимальна ситуація, коли лише викладач, за кінцевим рахунком, оцінює свою власну роботу, її результати, тобто компетенції навченого ним же випускника. В зв’язку з цим все більше поширюється практика, яка поєднує т.н. “самообстеження” вузу з оцінкою його діяльності з боку зовнішніх організацій, представлених органами державного контролю або професійними агенціями.

При розгляді проблеми якості освітніх послуг обов’язково виникає новий погляд на поняття автономного принципу діяльності вузів. Автономія – це самостійність вузів у вирішенні питань, які є в їх компетенції. Які саме питання відносяться до компетенції вузів, вирішує закон, а в деяких випадках – постанови Уряду або рішення засновника вузу (в Україні засновником державних вузів національного значення є Міністерство освіти і науки). Болонський процес надає принципу автономії вузів дуже велике значення. “Велика хартія університетів” говорить: “Університет діє усередині суспільств з різною організацією, яка є слідством різних географічних і історичних умов, і являє собою інститут, котрий критично осмислює і поширює культуру шляхом дослідження і викладання. Щоб відповідати потребам сучасного світу, в своїй дослідницькій і викладацькій діяльності він повинен мати моральну і наукову незалежність від політичної і економічної влади”. Інакше кажучи, реальна автономія вузів має місце в ситуації, коли засновник виконує свої обов’язки по фінансуванню вузів і створенню необхідних умов для їхньої діяльності, а всі питання стосовно змісту освіти, методики викладання, штатного розкладу і т.п., вузи вирішують самостійно. При цьому засновник – і не тільки він – може “замовляти” вузу підготовку спеціалістів, необхідних для

національної економіки і культури, що оформлюється належним способом (контрактом). Українські державні вузи, згідно чинного законодавства, мають автономію в сфері змісту і методики викладання, в ряді інших областей. Однак реально автономія дуже обмежена. Перед усім, це стосується необхідності дотримуватись в реалізації відповідних навчальних програм державних стандартів вищої професійної освіти, затверджених Міністерством. Тільки це (плюс державна ж акредитація) дозволяє вузам видавати випускникам диплом державного зразка, який є єдиним, що визнається на всій території України. Слід обмовитись, що державні стандарти вищої освіти розробляються навчально-методичними об'єднаннями за галузями знань, тобто представниками науково-педагогічної спільноти вузів. Але основні параметри цих стандартів запропоновуються Міністерством, і кінцева версія. Як відомо, також затверджується Міністерством. Достатньо жорстка регламентація навчального процесу, зумовлена необхідністю дотримуватись норм держстандарту, безумовно, ускладнює співпрацю вітчизняних вузів із закордонними, особливо при реалізації сумісних освітніх програм.

На завершення хотілося б звернути особливу увагу на тезис Болонського процесу про соціальну відповідальність вузів. Вищій освіті належить найважливіша роль в процесах. Які визначають основні параметри суспільства: вузи виконують функцію регуляторів формування, зміни і підтримки соціальних структур. По-перше, освітні заклади відповідальні за трансляцію знань – за передачу знань, умінь, навичок від покоління до покоління, без чого суспільство не може підтримувати своє існування і розвиватися. По-друге, саме у вузах, як в Україні, так і на Заході, “робиться наука”, отже, багато в чому визначаються основні тенденції розвитку суспільства. По-третє, вузи поставляють суспільству професіоналів певного рівня, без участі яких не може функціонувати національна економіка, культура, забезпечуватись порядок і безпека. По-четверте, у вузах готується еліта суспільства у сфері політики, економіки, науки, культури і управління: від того, як і кого готують в якості еліти, безпосередньо залежить доля суспільства. І по-п'яте, вузи значною мірою сприяють розмиванню соціальних бар'єрів в суспільстві: саме отримання вищої освіти зазвичай виступає своєрідною сходинкою у підвищенні соціального статусу, переміщення по вертикалі з одного соціального прошарку до іншого. Без цього соціальне розшарування переходило б із покоління в покоління, заважаючи розвитку суспільства і породжуючи соціальну напруженість. Тобто суспільство дуже зацікавлене в максимальній доступності вищої освіти, в знятті перешкод до отримання вищої освіти усіма, хто має певні здібності, незалежно від соціальних, економічних і географічних факторів. Вузи можуть і обов'язково повинні грати суттєву роль в розвитку своїх регіонів. Саме до цього закликають документи Болонського процесу.

МАТВИЄНКО П. В.,
докторант Інституту вищої освіти
Академії педагогічних наук України, м. Київ

“БОЛОНСЬКА СИСТЕМА” – НЕ САМОЦІЛЬ, А ІНСТРУМЕНТ ВДОСКОНАЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Описана модель вдосконалення навчального процесу була успішно апробована автором і, на його переконання, є більш ефективною, ніж рекомендоване сьогодні Міністерством освіти та науки калькування Болонської системи без врахування специфіки менталітету вітчизняних студентів та особливостей вітчизняної вищої школи.

Описанная модель усовершенствования учебного процесса была успешно апробирована автором и, как он убежден, более эффективна, чем рекомендованное сегодня Министерством образования и науки калькирование Болонской системы без учета специфики менталитета отечественных студентов и особенностей отечественной высшей школы.

The described model of improvement of educational process has been successfully approved by the author and as he is convinced, is more effective, than the tracing of “Bologna system” recommended today by the Ministry of Education and Science without specificity of mentality of domestic students and features of the domestic higher school.

ВСТУП

Проблема невідповідності навчального процесу потребам та викликам реалій сьогодення новою не є. Більш того, її можна назвати однією з одвічних проблем людства поруч із проблемами, наприклад, взаємин між “батьками та дітьми”, суперечності між “чесністю та безчестям”, відносин між “продавцем та покупцем” товарів та послуг. Слід одразу зазначити, що згадана група проблем розташована, образно кажучи, не на базовому, а на вищих щаблях відомої “піраміди Maslow”. З розвитком цивілізації акцент суспільної уваги переноситься з вже більшменш розв’язаних проблем “нижчого рівня” до проблем “вищого рівня” згаданої піраміди. Саме тому все більше актуалізуються проблеми, пов’язані з нематеріальною сферою життєдіяльності людей. Тобто відбувається процес, який А. Тойнбі назвав “етерифікацією” (Етерифікація визначається як “зміна рівня енергії”, перехід до енергій все більш елементарних, тонких, наче ефірних, таких, що досягаються лише за допомогою абстрактних категорій. Фактичний результат тут не втрата, а придбання. Отже, ми спостерігаємо перенесення енергій, зсув з більш “низької” сфери буття у сферу дії більш “високого рівня”. Тойнбі бачить прояв принципу етерифікації в різноманітних сферах. У сфері людської діяльності з перетворення фізичної природи це є стадіальний перехід від застосування найскладнішої та найнаочнішої з енергій (мускульної) до енергій

більш елементарних, ефірних – від води до пари, від пари до електрики, від передавання електрики по металічних дротах – до передачі через “ефір”. Феномен етеріфікації можна спостерігати також у теології, математиці, мистецтві, богослов’ї. [с.238-239]. Приклади Тойнбі також можна доповнити прикладом руху від індустріального до інформаційного суспільства, описаного О. Тоффлером у книзі “Третя хвиля”)).

Як констатується в монографії [2; с.8], на початку 70-х років минулого століття ЮНЕСКО віднесла освіту до однієї з найгостріших глобальних проблем сучасного людства. Це не випадково, бо означає, що особливу увагу на проблеми освіти людство звернуло саме з переходом до постіндустріального або “інформаційного” суспільства. А це відбулося з конституюванням і фактичним визнанням людством нової субстанції – нематеріальної, під назвою інформація. Отже, людство нарешті відкрито і одногосно визнало існування нового екзистенційного виміру – інформаційного світу. Слід зазначити, що тут явно простежується конвергенція реального світу (до якого поза сумнівом відноситься матеріальний світ) та віртуальних світів (світ думки, уявлень, художньо-образної творчості тощо).

Зрозуміло, що освіта та наука виконують роль фундаментальних рушійних породжуючих та перетворюючих чинників інформаційного світу подібно до того, як матеріальне виробництво та господарська діяльність є породжуючими та перетворюючими чинниками матеріального світу.

1. Потреба пошуку шляхів вдосконалення освітнього процесу

Підвищення якості навчання у вищій школі було і завжди становитиме постійний стимул творчого пошуку працівників вищої освіти. У нинішніх умовах, спричинених зміною соціально-економічної ситуації в Україні ця проблема постає з особливою актуальністю через ряд причин, перелік яких, хоча, зрозуміло, далеко не повний, тут було б доцільно навести:

- значне збільшення відносної частини студентства серед загальної кількості молоді призводить до зниження середнього рівня підготовленості нинішнього студента. Як наслідок, студенти часто не знають визначень загальнонавчаних термінів, нерідко вкладають у них невідповідний зміст. Фактом також є і те, що серед студентства присутні чимало молодих людей, які зробили свій вибір значною мірою випадково;
- поширення світоглядних орієнтацій на зразок: “я вступив до вузу аби отримати не стільки знання, скільки диплом” – своєрідну перепустку на шляху до престижних видів діяльності;
- зниження рівня підготовленості випускників шкіл, які вступають до ВУЗів, – через те, що вимоги до підготовки вступників на контрактну форму навчання є значно зниженими;
- студенти усвідомлюють, що вузи змушені боротися за кількість студентів, у таких умовах кількість прямих засобів стимулювання якості навчання з боку вузу значно обмежується.
- викладач змушений орієнтуватися на знижений середній рівень студента, через що збільшуються витрати аудиторного часу як на пояснення, так і на контроль матеріалу.

В результаті відведеної кількості годин виявляється не досить, аби доступно для переважної частини студентів викласти необхідний матеріал у повному обсязі. Оскільки ж обсяг інформації збільшується, то цілком правомірними можна вважати незадоволеність викладачів відведеним за навчальними програмами обсягом часу. У таких умовах перерозподіл навчального часу здійснюється на користь профілюючих предметів за рахунок загальноосвітніх. Отже, саме їх викладання виявляється у найбільш проблематичному стані. Між тим слід зазначити, що сьогодні, в умовах “інформаційного вибуху” важливість саме загальноосвітніх дисциплін значно зростає, бо ними закладається фундамент навичок студента у галузі наукової самоорганізації.

Одним із прогресивних методів комплексного оцінювання знань та якості роботи студентів є застосування рейтингово-накопичувальної системи, яка рекомендована у межах принципів Болонської декларації.

Але слід зазначити, що механічне перенесення будь-якого, навіть позитивного досвіду роботи з соціокультурно детермінованими системами в умови обумовлені іншими звичками та традиціями, менталітетом як правило буває пов’язане з появою нових, не виявлених раніше проблем. Серед таких систем можна назвати, скажімо менеджмент та педагогіку. Отже, впровадження методів, випробуваних в інших умовах слід скорегувати з урахуванням специфіки наявних соціокультурних умов. Це стосується також рейтингово-накопичувальної системи комплексного оцінювання знань та якості роботи студентів, рекомендованої сьогодні до впровадження у межах переходу на принципи Болонської декларації.

Ці методичні вказівки враховують досвід застосування вдосконаленої рейтингово-накопичувальної системи комплексного оцінювання знань та якості роботи студентів (ВРНСКО), яка була впроваджена та випробувана протягом 2 років викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу на кафедрі філософії Харківського державного технічного університету будівництва та архітектури. ВРНСКО враховує чинники, які є суттєвими в умовах вітчизняної вищої школи, проте через соціокультурні відмінності не є актуальними для країн-ініціаторів підписання Болонської декларації. Зокрема йдеться про проблему мотивацій до навчання, проблему самостійної роботи, особистої дисципліни студента тощо.

Учасники процесу розробки та тестування ВРНСКО сподіваються, що створення та поширення цієї системи стане першим кроком до “кодифікації” сучасних норм комплексного оцінювання процесу та результатів навчання студентів вузів України, які є релевантними наявній соціально-економічній та культурно-демографічній ситуації і сприятиме прискоренню адаптації вітчизняних стандартів вищої освіти до міжнародних.

2. Методологічне обґрунтування необхідності впровадження вдосконаленої системи комплексного оцінювання знань та якості роботи студентів (ВРНСКО)

Недостатня ефективність широкого застосування модульно-рейтингової системи в Україні, у нинішньому вигляді обумовлена, зокрема, тим, що:

1. Об’єктивно складаються умови, коли позитивні стимули до навчання не можуть переважити негативні тенденції у студентському середовищі, спрямовані на мінімізацію зусиль, пов’язаних з навчальним процесом.

1.1. Принципи виживання вузів в умовах недофінансування спонукають викладачів штучно завищувати рейтинги переважної більшості студентів, аби уникнути кількісних втрат вже на перших курсах;

1.2. Значна кількість студентів, усвідомлюючи зазначене у п. 1.1., прагнуть не стільки знань, формальних скільки результатів певних видів контролю (модуль, семестр), аби отримати диплом;

1.3. Згадане становище створює умови для перенесення “центру ваги” у свідомості більшості студентів з навчання до його формальної імітації;

1.4. У згаданих умовах утворюється викривлена система внутрішніх орієнтирів, яка має зовнішній вияв у зниженні як академічної, так і особистої дисципліни студентства (пропуски занять, неефективна праця під час лекцій, пов’язана з користуванням сторонніми предметами, прослуховуванням аудіозаписів, грою в ігри на аркуші паперу, читанням сторонньої літератури тощо), що по суті нагадує “італійський страйк” – тобто бездіяльність на робочому місці;

1.5. Згадана у п. 1.4. тенденція, що виявляється у зниження дисципліни особливо небезпечна тим, що втягує навіть тих студентів, які мали первинні позитивні установки на навчання.

2. В існуючих умовах інтенсивність роботи студентів, а також академічна та особиста дисципліна студентів під час навчальних годин дуже часто залежить лише від суб’єктивних чинників, пов’язаних з особистістю, досвідом роботи, посадою конкретного викладача.

2.1. Викладач у нинішніх умовах фактично не має жодних дієвих важелів впливу на поведінку студента під час занять; при цьому слід враховувати, що заходи карально-дисциплінарного характеру, особливо пов’язані зі скаргами до деканатів, не сприяють, а лише погіршують відносини та взаємну довіру між викладачем та студентським колективом;

2.2. У нинішніх умовах студент під час лекції формально має повне право не вести конспект, займатися сторонніми справами, аби лише не порушувати тишу в аудиторії;

2.3. Фактично ж неучасть окремих студентів у навчальному процесі не лише знижує рівень знань саме цих студентів, але й провокує на наслідування негативного прикладу частиною з тих, хто знаходиться у їх оточенні, що сприяє появі у студентському колективі референтних груп із зниженими критеріями академічної та особистої дисципліни;

2.4. Особливо слід наголосити, що викладач в існуючих умовах не має практично жодних формальних підстав перешкоджати сторонній діяльності студента, зазначеній у п. 2.2.;

2.5. Єдиною можливим засобом впливу викладача на студента є лише видалення студента з аудиторії – лише у разі відвертого порушення ним порядку, тиші, або правил внутрішнього розпорядку;

2.6. Згаданий у п. 2.4. засіб впливу є паліативним, адже легалізує відсутність студента на занятті і не спонукає останнього до засвоєння матеріалу;

2.7. З огляду на сказане, за нинішніх умов великою мірою саме суб’єктивні чинники мають першочергове значення у забезпеченні успіху навчального процесу.

2.8. Між тим, застосування єдиних стандартів у вищій освіті вимагає значне зниження залежності результату навчального процесу від суб'єктивних чинників з метою відповідності згаданим стандартам.

3. Сутнісні характеристики корегування існуючої системи комплексного оцінювання знань та якості роботи студентів

Запропонована система заходів забезпечує значне зниження факторів суб'єктивізму та ефективне підтримання академічної та особистої дисципліни в аудиторії до 200 чол. у режимі "автоматичного регулювання", без огляду на особистість чи посаду викладача або тематику матеріалу, що викладається (обмеження спричинені лише можливостями прямого контакту викладача з студентами).

Слід зазначити, що пропонована тут ВРНСКО повністю базується на принципах Болонської декларації, яка передбачає перехід від формального оцінювання результату навчання у вигляді кінцевого іспиту (заліку) до комплексного оцінювання знань та якості роботи студентів. Нагадаємо, бал, що виставляється за підсумками кожного курсу у західному вузі, зазвичай складається з декількох компонентів (трьох – чотирьох). Наприклад, 30 % загальної оцінки може залежати від активності студента на заняттях, ще 30 % – від результатів проміжного випробування (есе на задану тему тощо) і лише решта 40 % – від екзаменаційної оцінки.

Головним же завданням ВРНСКО є спрямування студентської активності у конструктивне русло.

1. Сутністю запропонованої системи є принцип негативного зворотного зв'язку, який комплексно пов'язує роботу студента на заняттях та отриману ним рейтингову кількість балів.

1.1. Система нарахування позитивних балів (+) – Таблиця 2 (розд. 4), по суті повністю відповідає системі нарахування балів за рейтингово-накопичувальною системою, яка нині повсючас застосовується (кількість балів, наведена у таблиці є приблизною і визначається розробником навчального курсу відповідно до розподілу годин за тематикою навчального плану; для більш чіткого опису сутності запропонованої системи у цих методичних вказівках прийнято, що студент має набрати суму 100 балів за весь навчальний курс);

1.2. Особливістю запропонованої системи є введення системи нарахування від'ємних балів (-) – Таблиця 3 (розд. 4), яка дає можливість будь-якому викладачеві незалежно від його суб'єктивних особливостей контролювати академічну та індивідуальну дисципліну студентів та керувати інтенсивністю роботи студентів під час занять;

1.3. Нарухування від'ємних балів дуже ефективно корегує девіантну поведінку окремих студентів, дозволяючи уникнути видалення студента з аудиторії;

1.4. Згаданий у п. 1.3. особливо важливий з огляду на те, що дає можливість студентові бути присутнім на занятті, не випадаючи з процесу діалогу між викладачем та аудиторією;

1.5. Негативний зворотній зв'язок активності студента з стандартно регламентованою реакцією викладача стимулює студента не порушувати дисципліну, проте

прагнути накопичувати максимальну кількість позитивних балів без втрати рейтингу через накопичення негативних балів.

2. У разі дотримання студентом усіх етичних правил та звичайної роботи з конспектом, кількість додатково накопичених або втрачених балів дорівнює нулю. У цьому випадку кількість балів, набраних відповідно до запропонованої системи для дисциплінованих студентів повністю співпадає з кількістю балів, за традиційно рекомендованими системами нарахування позитивних балів. У цьому випадку рейтинги, вираховані за обома варіантами, тобто за традиційним та пропонуваним, для конкретного студента співпадатимуть. Однак, метою навчання у вищій школі є культивування студентського інтересу до предмету, який завжди добре корелює з студентською активністю. Тому позитивні стимули запропонованої системи забезпечують свого роду “прогресивну оплату” у балах за більш інтенсивну працю і навпаки, зменшену “оплату” за формальне відбування навчального часу.

2.1. Практикою доведено, що нарахування викладачем від’ємних балів за незадовільну дисципліну фактично припиняється протягом 1-2 занять (включаючи як лекції, так і практичні заняття) і далі нарахування від’ємних балів відбувається лише через відсутність студентів на заняттях чи відверту неготовність до відповіді;

2.3. Необхідність відпрацьовувати отримані від’ємні бали за пропущені заняття фактично стимулює у студента навички самостійної роботи над пропущеним матеріалом;

2.4. Можливість отримання високих позитивних балів при відпрацюванні пропущених занять формує у студента впевненість у своїх силах та надає додаткових стимулів для самостійної роботи (у разі відпрацювання пропущених з поважної причини занять від’ємна кількість балів напр. -9, відповідно до п.1., Таблиця 3 скасовується, натомість виставляється нова кількість балів, набрана при відпрацюванні);

2.5. Нарухування бонусних балів за запитання, поставлені викладачеві або іншому студенту стимулює у студента активну пізнавальну позицію. Це також стимулює допитливість та увагу студента до роботи товаришів.

2.6. Нарухування бонусних балів за якісну роботу з конспектом, зокрема, самостійний пошук додаткового матеріалу, добре структурування конспекту, виноска на полях під час самостійної роботи стимулює творчу активність під час накопичення матеріалу за програмою курсу, що сприяє зміцненню його засвоєння.

2.7. Аргументування думки, альтернативної тій, що висловлена викладачем або проведена у підручнику є показником творчої роботи студента. Навіть, якщо у своїх міркуваннях студент припустився певних помилок, такий спосіб стимулювання творчої активності допомагає залучити студентський колектив до процесу оцінки висловленої версії та пошуку прихованих помилок, що є важливою складовою творчої активності під час практичних занять.

3. Набрана студентом сума позитивних та від’ємних балів може бути легко конвертована в оцінку за будь-якою шкалою (національною чи шкалою ECTS) з використанням Таблиці 1 (розд. 4).

3.1. Оскільки для більш чіткого опису сутності пропонованої системи у цих методичних вказівках прийнято, що студент має набрати суму 100 балів за весь навчальний курс, модульна або атестаційна оцінка розраховується з огляду на суму набраних на момент модульного контролю або атестації балів та кількість навчальних академічних годин, відпрацьованих за відповідний звітно-контрольний період.

3.1.1 Модульна або атестаційна оцінка нараховується за сумою набраних на момент модульного контролю або атестації балів; ця сума балів порівнюється з часткою нормативної суми балів, що пропорційна тривалості звітно-контрольного періоду, віднесеної до тривалості навчального курсу (у академічних годинах).

4. Підсумкова шкала оцінювання знань студентів та вдосконалена рейтингово-накопичувальна система.

Таблиця 1. Відповідність суми балів, що набрані протягом вивчення модулю, оцінки за національною шкалою та за шкалою ECTS

Нормативна сума набраних балів	Оцінка за національною шкалою	Оцінка за ECTS
91-100	відмінно (5)	A
80-90	добре (4)	B-C
65-79	задовільно (3)	D-E
55-64	незадовільно з можливістю повторного складання	FX
<55	незадовільно з обов'язковим повторним курсом	F

* Умовою заліку "автоматом" є набрання понад 70 балів протягом вивчення модулю

У наступній таблиці наведено приклад розрахунку позитивних та від'ємних балів, які дозволяють вдосконалити прямий та зворотній зв'язок під час навчального процесу, оцінюючи як позитивні, так і негативні моменти під час його здійснення.

Післямова

Наведені у п. 2 та п. 3 міркування, які саме й обґрунтовують застосування системи з чітко визначеними зворотними зв'язками так чи інакше визнаються усіма дослідниками навчального процесу, а також викладачами практиками. Саме вони й є стимулом для викладача розробляти та будувати нові системи взаємин з студентською аудиторією.

Зрозуміло, що пропонований у п. 4 принцип оцінювання є лише одним з елементів такої системи. Тому він виконує здебільшого технічну, інструментальну функцію. Ключовим чинником успішної взаємодії між студентом та викладачем є, зрозуміло ж, ситуація навчання. А вона не завжди і не повністю піддається об'єктивізації та алгоритмізації. Ніяким чином не можуть бути проігноровані особистісні тобто суб'єктивні чинники освітнього процесу, рівень спілкування між викладачем та студентом, "місток довіри" між ними, взаємоповага, зацікавленість у навчальному матеріалі тощо. Тим більше, що у сучасних умовах вища освіта і виші стають елементом ринкової системи, у якій значною мірою нівелюється значення традиційних освітніх цінностей.

З оглядку на сказане, курс на абсолютизацію та некритичного калькування “Болонської системи” у цілому або окремих її принципів є принципово хибним. Навпаки, творчий розвиток та використання позитивних новацій, закладених у цю систему може суттєво допомогти у вдосконаленні вітчизняної системи вищої освіти.

Таблиця 2. Система нарахування позитивних балів (+)

Зміст показника оцінювання	Кількість можливих балів та їх якість («+» або «-»)
1. Відвідування усіх лекцій та семінарських занять протягом модулю з наявністю конспекту	50
2. Відповідь на семінарі за поточною темою: за власною ініціативою	+1 -/- +10
за викликом викладача («-3» – відмова або нездатність відповідати)	-3 -/- +10
3. Доповнення відповіді іншого студента	+2 -/- +5
4. Аргументування альтернативної думки	+5 -/- +10
5. Запитання викладачеві з метою прояснити незрозумілий фрагмент лекції з метою розширити матеріал лекції	+1 -/- +2 +5 -/- +10
6. Доповідь на семінарі за темою курсу	+6 -/- +15
7. Доповідь з використанням додаткової літератури	+8 -/- +20
8. Виправлення помилки, припущеної у лекції (підручнику)	+15
9. Відпрацювання пропущеного заняття (з конспектом)	+5 -/- +10
10. Написання тестової роботи	-5 -/- +5
11. Написання контрольної роботи	-5 -/- +10
12. Знайомство з додатковою літературою (прочитання першоджерела)	+15
13. Робота з конспектом (повнота ведення, самостійний пошук матеріалу)	+1 -/- +3
Бонусні бали	
14. Вірна експрес-відповідь на лекції за темою курсу	+5 -/- +10
15. Вірна експрес-відповідь поза темою курсу	+10 -/- +15
16. Аргументоване заперечення	+10
17. Відповідь на проблемне запитання	+15

* Кількість балів із знаком “-” визначає ступінь неготовності студента до заняття і виставляється за неспроможність виконати обов’язкові дії (письмова або усна відповідь).

Таблиця 3. Система нарахування від’ємних балів (-)

Зміст показника оцінювання	Кількість можливих від’ємних балів
1. Пропуск лекції або семінарського заняття	-9
2. Відсутність конспекту лекції (за кожну тему)	-3
3. Невиконання домашнього завдання	-5
4. Неякісна робота (конспект непридатний для роботи або відсутність зошиту на занятті)	-1 -/- -3
5. Порушення дисципліни (розмови, порушення тиші, користування електроприладами, переписування під час заняття сторонніх конспектів)	-10
6. Незнання або нерозуміння базових визначень (за кожне)	-3

Література:

1. Тойнбі А.Дж. Постижение истории: Пер. с англ. —М.: Прогресс, 1991. —736 с.
2. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку XXI століття: Монографія / Серія "Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми". —К.: Педагогічна думка, 2007. — 352 с.
3. Матвієнко П.В. Ефективність гуманітарних знань: викладання та засвоєння// Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія/ Щоквартальний науково-практичний журнал —2005. — № 4. —С. 95-104.
4. Матвієнко П.В. Освіта: формування структури чи розвиток функцій? / Американська філософія освіти очима українських дослідників: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 грудня 2005 р. — Полтава: ПОІППО, — 2005. —С. 110-117.
5. Матвієнко П.В. Антропологічні компоненти реальності: когнітивна й діяльнісна рефлексія // Постметодика — 2006. —№ 7 (71). —С. 60-69.

МІНЄНKOBA Н. Є.,

кандидат історичних наук, доцент
кафедри політології, Донецький національний
університет, м. Донецьк

КОНВЕРГЕНЦІЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКИХ РЕФОРМ: ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНИ

Стаття присвячена впровадженню Болонського процесу в Польщі. Авторка дістала висновку, що реформування польської системи вищої освіти відбувається в контексті конвергенції, тобто поєднання двох процесів: інтеграції в єдиний європейський простір освіти і збереження національних рис. Такий підхід є більш ефективною стратегією, ніж радикальні зміни в Україні в напрямку Болонської уніфікації.

Статья посвящена реализации Болонского процесса в Польше. Автор пришла к выводу, что реформирование польской системы высшего образования происходит в контексте конвергенции, то есть соединения двух процессов: интеграции в единое европейское пространство образования и сохранения национальных черт. Такой подход является более эффективной стратегией, нежели радикальные изменения в Украине в направлении Болонской унификации.

This article is devoted to the implementation of Bologna (Bolonian) process in Poland. The author came to a conclusion, that Polish system of higher education is being reformed in the context of convergence, it means combination of two processes: integration in common European educational area and the reservation of national features. Such approach seems to be a more affective strategy, than some radical changes in Ukraine in the direction to Bologna unification.

Україна приєдналася до Болонського процесу (БП) в 2005 р. і саме з цього часу починається активне реформування системи вищої освіти. Гостра критика та несприйняття українським академічним і студентським середовищем цих реформ стали основними причинами для автора знов повернутися до Болонської теми. Причому вибір польського досвіду був зроблений не випадково, вдала конвергенція системи вищої освіти в контексті європейської інтеграції, а також схожість з українськими реаліями історичних, політичних, економічних процесів, що відбувалися в Польщі робить його актуальним для України.

Історія Болонського процесу офіційно починається 19 червня 1999 р. коли 29 країн Європи підписали в місті Болонья (Італія) спільну декларацію. Укладанню документу в Болоньї передував підготовчий процес в якому можна виділити три основні етапи: 1) прийняття Великої Хартії університетів – Magna Charta Universitatum (Bologna, 18.09.1988); 2) прийняття Лісабонської Конвенції про визначення кваліфіка-

цій з вищої освіти в європейському регіоні (Lisboa, 11.04.1997); 3) прийняття Сорбонської декларації про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти (Paris, 25.05.1998) [1].

Для координації дій, оцінки результатів та визначення пріоритетів на майбутнє кожні два роки організовуються Конференції міністрів відповідальних за вищу освіту в усіх країнах-учасниках. Протягом 2007-2009 рр. координуючу роль виконують країни Бенелюкса (Бельгія, Нідерланди, Люксембург), а традиційна конференція призначена на 28-29 квітня 2009 р. в університетах Leuven (Нідерланди) і Louvain-la-Neuve (Бельгія).

Велика Хартія університетів, Лісабонська конвенція, Сорбонська декларація, а також підсумкові документи конференцій в Празі (2001 р.), Берліні (2003 р.), Бергені (2005 р.) та Лондоні (2007 р.) визначають цілі і засоби реалізації Болонського процесу. Глобальні зміни, що відбувалися в Європі в 90-х рр. XX ст. обумовлювали необхідність реформ не тільки політичних, економічних, але й в галузі освіти. Якісна, конкурентоспроможна, відповідаюча потребам ринку європейська освіта – саме це стало головною метою Болонських реформ (БР). Формами Болонського процесу визначалися: створення до 2010 р. загальноєвропейського простору навчання та побудування системи безперервної освіти (“навчання протягом усього життя” визначальне рішення комюніке в Празі).

Для реалізації пріоритетних цілей були запропоновані і засоби:

- 1) прийняття системи зрозумілих ступенів, які можна легко зіставити, у тому числі, через впровадження Додатка до диплому;
- 2) запровадження системи кредитів за типом ECTS;
- 3) перехід до двоциклічного (трохциклічного) навчання (бакалаврат-магістрат-докторат);
- 4) сприяння мобільності шляхом подолання перешкод ефективному здійсненню вільного пересування викладачів і студентів;
- 5) підтримка європейського співробітництва в контексті забезпечення якості освіти, організації і контролю здійснення Болонських реформ;
- 6) просування європейської проблематики.

Проте, вважаємо доцільним наголосити, що головна мета БР – реформа системи європейської освіти і визначення механізмів для реалізації, зовсім не означає стандартизації, чи уніфікації національних систем освіти. Фундаментальні принципи автономії та різноманіття згідно Болонських установчих документів залишаються непорушними.

Саме в контексті конвергенції, а не уніфікації було проведено реформування польської системи освіти. Польща є одним із засновників БР, ще в 1999 р. разом із іншими 28 країнами підписала Болонську декларацію. Перші додатки до дипломів європейського зразка отримали випускники польських Вузів 2004/2005 навчального року [2]. На кінець 2007/2008 н.р. на 94 % напрямках студій, за виключенням шістьох (право, фармакологія, стоматологія, психологія, ветеринарія, лікарська справа) була впроваджена двоциклічна система, як обов’язкова для всіх Вузів, напрямків і спеціальностей згідно положень нового закону “Про вищу освіту” (27.07.2005 р.). В цьому

контексті цікавим є то, що в Україні “ведеться активна боротьба” з рівнем спеціаліст, оскільки він, на думку українських чиновників, не відповідає, положенням Болонських реформ, в Польщі ж продовжують видавати по закінченню першого циклу навчання (три, три з половиною роки на базі maturity) диплом ліценціата [3].

Впровадження в Польщі нової системи оцінювання – ECTS відбувалося поступово, зокрема, одніми з перших застосували Європейську кредитно-трансферну систему вищі навчальні заклади які були учасниками програм міжнародного обміну Tempus/Prahe, Sokrates/Erasmus і це дало можливість використати практичний досвід країн Європи. На початок 2008-2009 навчального року всі вищі навчальні заклади Польщі активно використовують ECTS: навчальні плани спеціальностей, додатки до дипломів створюються в відповідності з Європейською кредитно-трансферною системою [4]. Проте, на відміну від України, де триває великий і не зовсім зрозумілий, на наш погляд, “експеримент” із зміною графіка навчального процесу, написання численних документів (програм, звітів, різноманітних відомостей) для безпомилкового заповнення яких кожному викладачеві необхідно мати помічника. В Польщі пріоритет віддається національній системі оцінювання яка передбачає семі бальну шкалу (celujący – 5; bardzo dobry – 5; dobry plus – 4,5; dobry – 4; dostateczny plus – 3,5; dostateczny – 3; niedostateczny – 2). Не зазнали змін і графік навчального процесу: навчальний рік розпочинається 1 жовтня і триває до кінця червня, поділяється на 2 семестри з зимовими канікулами (на тиждень або два) у лютому і літніми протягом липня, серпня. На вересень в більшості закладів призначені так звані “сесії переекзаменаційні”, коли студент може ліквідувати академічні заборгованості.

Визначальним принципом університетської освіти та науки завжди була, автономія, це також один із стрижневих принципів Болонського процесу. Згідно Закону “Про вищу освіту Польщі” навчальні заклади є автономними у всіх напрямках своєї діяльності, а це означає, що польські університети самі визначають правила прийому на студії, в тому числі й кількість місць для набору студентів (за виключенням тільки медичних напрямків). Але справжня автономія польських університетів проявляється ще й в тому, що Конференція ректорів ВНЗ та Вища рада шкільництва (яка складається із представників університетів) мають право вето на будь-які нормативні документи та рішення, що безпосередньо стосуються змісту та організації навчального процесу [5].

Одним із засобів підвищення якості знань, згідно БР є створення можливостей викладачам стажуватися, працювати, а студентам вчитися в кращих закладах Європи і світу. Тобто, сприяння мобільності – це також частина Болонського процесу і в Польщі цей напрямок реформ є одним із пріоритетних. Польські науковці мають реальні можливості “мандрувати” по Європі з науковою метою. Для забезпечення фінансової підтримки існують державні програми-стипендій, крім того Польща активний учасник міжнародних програм інспірованих Європейським Союзом таких як Tempus, Erasmus Mundus, тощо [6]. Особливо хотілось би зазначити, що Польська Республіка пропонує різні стипендії і для українців, так наприклад Studium Europę Wschodnią в Варшавському університеті щорічно проводить літню і зимові школи з

історично-політичної тематики, пропонує дворічну магістерську і докторантську програми, а також спеціальний політологічний курс “Kurs Polityczny Studium Europy Wschodniej” розрахований на суспільно і політично активну еліту з України, Білорусі і округа Калінінградського [7].

Особливу увагу слід звернути на польський досвід реалізації ще одного компоненту Болонських реформ – просування європейської тематики. З 2003 р. в вищих навчальних закладах на спеціальностях політологія, міжнародні відносини, право та економіка був запроваджений новий напрямок “європеїстика”, причому із студіями і першого (бакалаврат) і другого ступня (магістрат) [8]. Зміст навчання полягає в отриманні спеціальних знань про економічні, правові, політичні системи країн Європи, а також механізми функціонування сучасних і історичних процесів в Європейському Союзі. Значення цих студій для реалізації Болонських реформ, як реформ, перш за все, налаштованих на створення єдиного європейського простору вищої освіти, на наш погляд, має велике значення оскільки це один з кроків формування еліти проєвропейськи обізнаної та орієнтованої. Створення подібних студій в Україні стало би стратегічним кроком на шляху наближення України до Європи.

Таким чином, вивчення досвіду реформування системи вищої освіти в контексті Болонського процесу в Польщі дозволило авторці зробити наступні висновки:

По-перше, згідно установчих документів БП є комплексною системою заходів з метою підвищення якості європейської освіти, надання їй можливості відповідати сучасним економічним, політичним, соціальним потребам і бути конкурентоспроможною. Причому, реформування в контексті БП не означає уніфікації, принципи автономності і різноманітності залишаються визначальними.

По-друге, в Польщі Болонські реформи здійснюються в напрямку конвергенції, що означає поєднання двох процесів: інтеграцію в єдиний європейський простір і збереження національних рис в системі освіти. На наш погляд, такий підхід є більш ефективною стратегією, ніж радикальні зміни в системі вищої освіти України в контексті формального, уніфікованого впровадження Болонських стандартів без реальних кроків до зони європейської освіти. Як результат, за рейтингом розвитку людського капіталу в 2007 р. Польща знаходилася на 35 місці серед 130 країн світу, а Україна тільки на 53 [9]. Не можна стверджувати, що реформування в контексті БП в Польщі відбувається без проблем, вони є, це і низький рейтинг польських Вузів (порівняно із світовими), і значно більший відсоток польських студентів, які навчаються за кордоном, чим іноземців приїжджаючих на студії в Польщу, і високий рівень безробіття серед випускників, але всі ці проблеми, не зупиняють країну від комплексного продовження реформ і конструктивного діалогу в межах Болонських установ із збереженням національних особливостей в системі освіти.

Література:

1. Болонський процес: інтеграція та демократизація // http://osvita-ua.net/school/school_today/629.

2. Wk ad Komisji Europejskiej w realizacji Procesu Bolo skiego.
// <http://www.gazeta.am.wroc.pl/gazeta84.html>.
3. Polski system szkolnictwa wy szego // <http://www.studies.pl/artykulyp.html>.
4. Realizacja Procesu Bolo skiego w Polsce // http://www.nauka.gov.pl/mn/index.jsp?place=Lead08&news_cat_id=976&news_id=4134&layout=2&page=text.
5. Ustawa o szkolnictwie wy szym // http://www.nauka.gov.pl/mn/_gAllery/16/18/16187/D20051365Lj.pdf.
6. <http://www.delukr.ec.europa.eu/page31528.html>; <http://www.erasmus.org.pl/index.php/ida/1/>.
7. <http://www.studium.uw.edu.pl/?id=main>
8. Standardy kształcenia dla kierunku studiów: Europeistyka // http://www.bip.nauka.gov.pl/bipmein/index.jsp?place=Lead07&news_cat_id=117&news_id=982&layout=1&page=text.
9. Доповідь Світового Економічного Форуму "The Global Competitiveness Report 2007-2008". – <http://www.gcr.weforum.org/>.

НЕВМЕРЖИЦЬКИЙ О. А.,
кандидат педагогічних наук,
головний науковий співробітник,
Інститут вищої освіти АПН України, м. Київ

ПОНЯТТЯ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У СУЧАСНОМУ ВНЗ

Реформування навчально-виховного процесу у сучасному ВНЗ потребує демократичних змін в межах створення нової освітньої парадигми. Остання орієнтована як на європеїзацію освітньої системи і наведені у Болонській декларації принципи, так і на оригінальний самостійний підхід, що базується на національній самосвідомості та існуючому історико-культурному потенціалі України. Ключові слова: демократизація суспільства, вища освіта, Болонська декларація, парадигми розвитку, європейські норми, перспективи.

Реформы учебно-воспитательного процесса в современном вузе требуют демократических перемен в рамках создания новой образовательной парадигмы. Последняя ориентирована как на европеизацию системы образования и на изложенные в Болонской декларации принципы, так и на оригинальный самостоятельный подход, базирующийся на национальном самосознании и существующем историко-культурном потенциале Украины.

Reforms of teaching and educational process in a modern HEI are highly required the democratic changes in the framework of new education paradigm creation. The latter is oriented to Europeanization of education system and presented Bologna declaration principles as well as independent original approach based on national self-consciousness and existing historical-cultural potential of Ukraine.

Піклування про забезпечення високої якості освіти у європейських країнах нерозривно пов'язане із високим рівнем демократичності їх суспільного устрою [1]. Прикладом може служити Болонська декларація та її впровадження у системи вищої освіти країн Євросоюзу [2]. Однією з її ключових цінностей є демократія. Демократичні форми в усіх галузях життєдіяльності європейського суспільства вважаються найбільш конструктивними і досить адекватними до нагальних потреб людей. Поширення духу й цінностей демократії – це визначальна риса сучасності, один із проявів глобалізації цивілізаційних надбань [3]. Процеси демократизації стосуються практично всіх соціальних сфер і в першу чергу освіти, оскільки саме під час виховання в свідомості громадян формуються уявлення про справжню демократію.

Демократія не зводиться до якогось єдино можливого набору інститутів. Конкретна форма демократії в конкретній країні залежить від соціально-економічних умов, від традиційної структури держави і заведеної політичної практики. Саме тому одними з найважливіших чинників процесу демократизації є демократичні освіта та виховання, які спроможні не тільки прищепити новому підростаючому поколінню

базові демократичні цінності, але й гармонійно адаптувати їх до культурно-національних і соціально-економічних місцевих особливостей та підготувати до гармонійного суспільно-корисного життя.

Як показує історичний досвід, прагнення до повноправності та до рівноправ'я у громадян є прямо пропорційним рівню їхньої освіченості. Велика кількість сучасних дослідників певна тієї думки, що необхідно щонайменше у 2-3 рази збільшити кількість вітчизняних громадян із вищою освітою [4]. З одного боку це пов'язане із розвитком науково-технічного прогресу, зміною статусу робочого класу – переходу від пролетаріату до когнітаріату (або до переважної кількості робітників розумової праці). З іншого – саме система вищої освіти через привчання до самоосвіти, самоконтролю, дотримання свідомої життєвої позиції, здатна найбільш ефективно прищепити людям усвідомлення себе як гідних громадян із одночасним розумінням позитиву демократичних вільностей. Під останніми розуміємо гарантію прав і свобод людини, право на приватне життя і приватну власність, невтручання в особисте життя тощо. Простежується безпосередній зв'язок якості та рівня демократії із системою саме вищої освіти і кількістю громадян у державі, які її опанували.

Демократичні вільності повинні також сприяти розвитку колективної свідомості громадян, розумінню ними загальних недоліків, прийняттю рішень – без розрахунку на якихось володарів. Класична демократія приділяла цим процесам особливу увагу, але вони відбуваються і тепер, хоча сучасні теоретики проводять паралель між політичним життям і ринком, вбачаючи зміст усіх демократичних процедур у досягненні максимального успіху в конкуренції. Носії різноманітних соціальних статусів та інтересів, залишаючись незалежними від держави, а можливо і від політичних партій, не тільки обмежують свавілля влади, але й формують те, що в сучасних політологічних дослідженнях іменується "цивільним суспільством", новий, кращий тип громадян – більш поінформований, більш соціально спрямований за складом свідомості, готовий на компроміси заради суспільного блага.

На провідні ролі у такому суспільстві виходять фахівці найрізноманітніших галузей соціально-економічного життя держави. В першу чергу – фахівці із вищою або спеціальною освітою, що значно збільшує соціальне значення вищої освіти в життєдіяльності демократичного суспільства. В ідеалі цивільне суспільство створює проміжний рівень керування між індивідумом і державою. Воно здатне розв'язувати конфлікти і контролювати поведінку громадян без застосування механізмів суспільного примусу.

Принципи демократії абстрактні і можуть започаткувати різноманітні інституції й підтипи. Однак для демократичного розвитку необхідне дотримання певних процедурних норм і повага цивільних прав. Усяке неправове суспільство – суспільство, що не обмежує себе подібними нормами, що не дотримується таких процедур, – не може бути визнано демократичним. Відповідно до цього, прищеплення таких норм і прав – в першу чергу завдання освітньої системи на всіх етапах навчання і виховання майбутніх і молодих громадян.

Демократія і колективна воля можуть виникнути й через взаємодію антагоністичних громадських суб'єктів, які ставляться один до одного із підозрою. В той же час

норми громадської культури скоріше сприйматимуться як наслідок демократії, аніж як її джерело. Демократичну освіту також слід вважати наслідком процесу політичної демократизації країни, хоча ситуація тут є досить неоднозначною. Для переходу суспільства до демократичних реформ необхідно, щоб сформувалися певні початкові умови. Однією з таких умов слід вважати підвищення загального освітнього рівня і зростання кількості громадян із вищою освітою, як носіїв ідеї демократичних змін. Тому, хоча вища освіта є безумовно важливим фактором на шляху до демократії та в процесі її становлення, демократизація системи вищої освіти може розпочатися лише після переходу політичної системи до демократичних форм функціонування. Це ще одне свідчення того, що саме тепер як ніколи актуально стоїть питання демократизації вітчизняної вищої освіти, орієнтації її на кращі сучасні аналоги (в першу чергу – на європейські).

Дуже спокусливо уявити собі швидке розв'язання на демократичному шляху всіх політичних, соціальних, економічних, адміністративних і культурних проблем. Бажання це є цілком зрозумілим. Але нажалі, – демократія не є панацеєю від усіх негараздів.

По-перше, економічно демократія не завжди є ефективнішою за інші форми правління. Темпи росту економіки в цілому, заощаджень і капіталовкладень у демократичних країнах не обов'язково будуть вищими, ніж у недемократичних. Особливо ймовірно це відбуватиметься у перехідний період, коли власники й адміністративна еліта можуть реагувати на реальну чи уявну авторитарну загрозу, вивозячи або омертвляючи капітал, влаштовуючи саботаж. Згодом (в залежності від форми демократії) сприятливі тенденції розподілу доходів, зростання загального попиту і рівня освіти, збільшення продуктивності праці, розвиток творчої активності спільно можуть поліпшити економічне і соціальне становище. Але, звичайно ж, наївно очікувати миттєвих змін. Ще менш імовірно, що такі сприятливі риси будуть визначальними в процесі демократизації.

По-друге, демократичні режими не обов'язково ефективні в адміністративному плані. Рішення можуть прийматися і менш оперативно, ніж за інших режимів, доводиться враховувати більшу кількість учасників громадського життя. Вартість реального результату зростає вже хоча б тому, що необхідно "стимулювати" більшу кількість винахідливих чиновників (хоча не слід применшувати масштаби корупції в автократіях). Народ не завжди підтримує новий демократичний уряд, оскільки неминучі компроміси повною мірою не задовольняють нікого, а той, хто програв, вільний у вираженні свого невдоволення.

По-третє, демократичні режими навряд чи виявляться більш упорядкованими, єдиними, стабільними і керованими, порівняно з їхніми автократичними попередниками. Частково це плата за демократичні вільності, з іншого боку – відображення невдоволення новими правилами і державними структурами. Спочатку результати тимчасового компромісу двох режимів дуже суперечливі і непередбачені – доки суспільство не адаптується до них. Більш того, ці результати виникають як наслідок серйозної боротьби, мотивованої високими ідеалами. Особи і групи, що тільки-но здобули автономію, заперечують визначені правила, протестують проти тих чи інших дій державних структур, наполягають на укрупненні своєї частки в "демократичному торзі". Тому присутність антидемократичних партій не є дивною і не повинна сприят-

матися як провал демократичної консолідації. Важливо змусити такі партії, нехай без ентузіазму, дотримуватись загальних демократичних правил і колективної волі.

Велика перевага демократії полягає в тому, що такий режим, встановлений одного разу, не тільки здатний до самовідтворення в рамках початкових умов, але й у перспективі переростає ці умови. На відміну від автократій, демократії здатні змінювати свої закони й організаційні структури під впливом мінливих обставин. Можливо, вони не одразу досягають всіх бажаних переваг, але на цьому шляху в них набагато більше шансів на існування, ніж у автократичних режимів. Таким чином, одним із способів буття демократії є постійний розвиток.

За аналогією, можна сказати, що демократизація вищої освіти не є кінцевим станом, а становить водночас невинний процес і мету, якої необхідно постійно прагнути. Вона по-справжньому буде існувати тільки тоді, коли викладачі та студенти постійно дбатимуть про неї, вкорінятимуть і захищатимуть, будуть ставитися до неї, як до уособлення підвалин громадянських прав і свобод. Таким чином, сутністю демократичної вищої освіти можна вважати динамічний процес співтворчості студентів і викладачів, під час якого формуються базис фахових знань, свідомість і мораль перших, а другі постійно складають іспити на звання вільних та гідних громадян.

Демократична вища освіта, як форма організації освітньої системи, переслідує забезпечення інтересів, прав і вільностей усіх студентів і викладачів без виключення. Тому в системі демократичної вищої освіти всі одиниці двох базових спільнот (викладачів і студентів) мають значення, і врахування кожної одиниці є обов'язковим для реалізації цілей демократичного навчання. Відкидання, відокремлення будь-якої одиниці з усієї наявної множини (викладачів або студентів) буде дією, яка суперечить самій суті демократії.

Але між двома вказаними множинами у ході освітнього процесу виникають певні взаємини. Головний принцип цих взаємин за своєю сутністю є антидемократичним – примусове нав'язування волі однієї людини (викладача) колективу студентів. Наявне протиріччя, яке можна вважати головним протиріччям демократизації освіти: необхідність створення демократичної системи на базі взаємин, командно-адміністративних за своєю суттю (тобто взаємин "викладач-студент"). На усунення цього протиріччя й спрямовано весь процес демократизації вищої освіти і саме це робить такий процес невинним.

Якими шляхами доцільно розв'язувати вказане протиріччя? Для цього ми пропонуємо не шукати певних закономірностей процесу становлення демократичної вищої освіти, відповідно, не виникне проблем з виявленням загального і частки, визнанням пріоритету загального і відкиданням частки. Кожний факт, кожен одиничний випадок слід визнавати, оскільки він може вплинути на розвиток усієї системи загалом. У складних системах, що самоорганізуються (а систему вищої освіти певною мірою можна вважати такою), кожен випадок може призвести до еволюції системи на інший рівень, і тому є значущим. Кожен елемент системи міцно пов'язаний з іншими, що забезпечує певний порядок у системі. Визнання значущості кожного елемента складної самоорганізованої системи забезпечує збереження порядку в самій системі і її життєздатність. Для досягнення успіхів на шляху демократизації першорядного зна-

чення слід надавати частці. Будь-яке встановлення закономірностей є не результатом реальних життєвих процесів, а плодом суб'єктивного сприйняття дослідника.

Реорганізація системи вищої освіти, яка ґрунтується на ставленні до цієї системи, як до складної, такої що самоорганізується, сприяє безперешкодному розвитку демократичних процесів у вищій освіті, оскільки здатна враховувати реалії життя, їхній вплив на еволюцію і розвиток системи. Не обов'язково мати за мету виокремлення закономірностей, які не є об'єктивним відображенням життя, а – лише результатом розумової діяльності. Необхідно враховувати кожен одиничний факт, випадок, надавати частці (кожному елементу) значення. Для демократії це особливо цінно, оскільки в забезпеченні прав, вільностей та інтересів кожного елемента двох множин громадян (викладачів і студентів) полягає її головне призначення.

Для того, щоб виділити головні риси демократичної вищої освіти доцільно виходити із необхідності розв'язання головного протиріччя процесу її демократизації. Такий підхід необхідно сполучати із запропонованим баченням першочергової цінності окремих складових елементів, таких як особистість і міжособистісні взаємини. Саме такий підхід і дозволив встановити наступні головні риси демократичної вищої освіти:

1. Відсутність ідеологізації освіти й нав'язування певних поглядів, притаманних тоталітарним режимам влади.
2. Формування вільного громадянина, здатного свідомо брати участь у політичному житті, зміцнювати й розвивати демократію.
3. Надання студентам широких можливостей вибору навчальних курсів (у тому числі й у інших ВНЗ) та викладачів, за чіткого розуміння ними кінцевої мети свого навчання.
4. Навчання студентів самостійності, надання їм максимальної свободи у сполученні із вихованням відчуття відповідальності за свої дії, рівень і напрям підготовки, а також напрям змін у тому оточенні, в якому вони живуть і навчаються.
5. Зведення ролі викладача до рівня помічника у одержанні знань. Використання системи наставників (тutorів) для привчання студентів до самостійності та громадянської відповідальності.
6. Наявність демократичної системи надання і оцінювання знань, яка стимулює студентів до постійної праці по оволодінню ними і найбільш адекватно відображає індивідуальний розвиток та здібності.
7. Контроль якості освіти незалежними організаціями, що проводиться як на рівні студентів, так і на рівні викладачів. Вплив рекомендацій таких незалежних організацій на функціонування ВНЗ.
8. Використання студентського самоврядування у академічних групах та гуртожитках (тобто на рівні навчання і побуту), як одного із найважливіших щаблів громадянського зростання.
9. Забезпечення рівних умов вступу до ВНЗ, навчання у ньому, а також рівних можливостей набуття подальшої освіти впродовж всього життя.
10. Орієнтація вищої освіти на кінцеві результати – працевлаштування випускників з одного боку і задоволення вимог споживачів-роботодавців з іншого. Спрямованість освітньої системи на створення сучасного фахівця найвищого ґатунку.

Перелічені риси демократичної вищої освіти відображають такі демократичні процеси, які тією чи іншою мірою відбуваються у системі вітчизняної вищої освіти. Існує нерозривний зв'язок між рівнем демократичності суспільного устрою у тій чи іншій країні й загальним піклуванням про демократичність освіти у цій країні. Наочним прикладом такого зв'язку може служити впровадження засад Болонської декларації та її впровадження у системи вищої освіти країн Євросоюзу. До речі, в нашій країні вказаний зв'язок також починає встановлюватися [5].

Із сказаного можна зробити наступні висновки:

1. Сутність демократизації вищої освіти полягає у динамічному процесі співтворчості студентів і викладачів, під час якого формуються базис фахових знань, свідомість і мораль перших, а другі постійно доводять власну відповідність рівню вільних та гідних громадян власної вітчизни.
2. Аналіз процесів демократизації вищої освіти доцільно вести за двома класами показників: зовнішнім, орієнтованим на загальноєвропейські цінності, і внутрішнім, орієнтованим на вітчизняний історико-культурний потенціал. Такий підхід є відображенням єдності протилежностей між двома парадигмами розвитку вітчизняної освіти – односпрямовану орієнтацією на європейську або національну моделі [6].
3. В межах демократизації вищої освіти, яку можна розглядати як розробку нової освітньої парадигми, доцільно використовувати ґрунтовні моменти, що належать як парадигмі, орієнтованій на європеїзацію освітньої системи і наведені у Болонській декларації принципи (зовнішній клас показників), так і парадигмі, орієнтованій на оригінальний самостійний підхід, що базується на національній самосвідомості та існуючому історико-культурному потенціалі (внутрішній клас показників).

Література:

1. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. – К.: Знання, 2005. – 319 с.
2. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов; Российский новый ун-т, 2002. – 128 с.
3. Основи демократії: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів / Авт. колектив: М.Бессонова, О.Бірюков, С.Бондарук та ін.; За заг. ред. А.Колодій; М-во освіти і науки України, Ін-т вищої освіти АПН України, Укр.-канад. проект “Демократична освіта”, Інститут вищої освіти. – К.: вид-во “Ай Бі”, 2002. – 684 стор.
4. Луговий В.І. Зміст, технологія, оцінка освіти в умовах її відродження // Вісник Академії педагогічних наук України. – 1993. – № 1. – С. 42-45.
5. Гончаров С.М., Мошинський В.С. Вища освіта в Україні і Болонський процес: Навч.-метод. посіб. для підготов. магістрів, асп. та перепідготов. викл. вищ. навч. закл. / Нац. ун-т вод. госп-ва та природокористування. – Рівне, 2005. – 141 с.
6. Волович В. Болонський процес і нова парадигма освіти в Україні // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2004. – N 4. – С. 189-199.

ОБРИВКІНА О. М.,

старший викладач

кафедри цивільно-правових дисциплін,

Національний університет державної

податкової служби України, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті висвітлені існуючі підходи до педагогічної підготовки молодого викладача та визначенні шляхи удосконалення педагогічної майстерності професорсько-викладацького складу університету. Автором виокремлені та обґрунтовані складові педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників вищої професійної школи, здійснено уточнення поняття "педагогічна майстерність" викладача ВНЗ.

Ключові слова: педагогічна майстерність, педагогічна техніка, майстер педагогічної праці, психолого-педагогічна компетентність, професійна компетентність.

В статье освещены существующие подходы к педагогической подготовке молодого преподавателя и определены пути усовершенствования педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава университета. Автором выделены и обоснованы составляющие педагогического мастерства научно-педагогических работников высшей профессиональной школы, осуществлено уточнение понятия "педагогическое мастерство" преподавателя ВУЗа.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, педагогическая техника, мастер педагогического труда, психолого-педагогическая компетентность, профессиональная компетентность.

In article existing approaches to pedagogical preparation of the young teacher are shined and ways improvement of pedagogical skill of the faculty of university is defined. The author allocates and proves components of pedagogical skill of scientific and pedagogical workers of the higher vocational school; concept specification "pedagogical skill" teacher of high school is carried out.

Keywords: pedagogical trade, pedagogical technique, master of pedagogical labour, psikhologo-pedagogical competence, professional competence.

Постановка проблеми. Вхідження України в сучасний Європейський простір потребує цивілізованих перетворень у системі вітчизняної освіти, зокрема у вищій школі.

Недостатня дослідженість на теоретичному рівні проблеми педагогічної майстерності негативно позначається на результаті професійної підготовки, рівні підготовки випускників вищих навчальних закладів до професійної діяльності й призводить до суперечностей між об'єктивною потребою забезпечення якісної професійної підготовки і неможливістю її здійснення без урахування існуючих підходів до фахової та психолого-педагогічної підготовки викладачів.

Питання підготовки викладачів вищих навчальних закладів економічного профілю в Україні набули особливої актуальності внаслідок швидкого розвитку економічної освіти й розширення мережі навчальних закладів, які надають відповідні освітні послуги.

Мета. Розкрити суть поняття “педагогічна майстерність викладача вищої школи” та її роль в професійній компетентності науково-педагогічного працівника сучасного ВНЗ.

Основний текст. Професійна підготовка викладачів економічних дисциплін вищих навчальних закладів освіти має певні специфічні особливості. Кадри для вищої економічної освіти — це випускники вищих економічних навчальних закладів, які залишаються, як правило, на викладацьку роботу на фахових кафедрах свого факультету. Здобуття навичок викладання відбувається безпосередньо в процесі роботи, і неминучими тому є втрати та помилки, що проявляються в зниженні загальної ефективності навчального процесу. Викладачі, які викладають в університеті, як правило, не мають базової педагогічної підготовки і через її відсутність зазнають труднощі у практичній діяльності.

Саме тому, на нашу думку, такої прискіпливої уваги потребує підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів економічного профілю. Професійні педагогічні кадри для системи вищої економічної освіти — це підготовлені фахівці, що можуть забезпечити належний рівень професійної підготовки спеціалістів економічної сфери, які здатні розв’язувати проблеми і виконувати завдання, поставлені економікою країни на сучасному етапі.

Відомо, що у будь-якому навчанні необхідна не тільки система знань, умінь і навичок, а й певний досвід творчої діяльності та соціального спілкування. Тому педагогічна майстерність викладачів вищих навчальних закладів економічного профілю вимагає наявності як спеціальних базових знань, умінь та навичок, так і певних особистих якостей, які являють собою інваріантний компонент професіоналізму сучасного фахівця та сприяють успіху в його професійній діяльності. З огляду на це особливе значення має педагогічна майстерність спеціалістів із вищою економічною освітою, що вможливить їхню подальшу викладацьку діяльність. Адже випускник вищого навчального закладу економічного профілю — магістр — не просто залучається до економічної діяльності, а й виступає педагогом, який поширює економічні знання шляхом читання лекцій, проведення семінарів, консультацій, співбесід, занять різних типів серед студентської молоді, а в майбутньому і в трудовому колективі. Саме це спричиняє серйозну проблему підвищення педагогічної майстерності викладачів економічних дисциплін університету.

Існує декілька підходів до визначення педагогічної майстерності та її складових. С.Гончаренко таким чином характеризує педагогічну майстерність: “...це характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність)” [2, 251]. Більш лаконічне визначення дає А.Кузьмінська: “досконале, творче виконання педагогами своїх професійних функцій на рівні мистецтва” [3, 149].

Як результат виконаної роботи розглядають педагогічну майстерність Н.Кузьміна і М.Кухарев розглядають педагогічну майстерність як “найвищий рівень педагогічної діяльності..., що виявляється в тому, що за відведений час педагог досягає оптимальних наслідків” [4, 20].

Автори підручника “Педагогічна майстерність” узагальнюють це поняття “як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо характеризуються якісні показники результату), як вияв творчої активності особистості педагога (якщо характеризується психологічний механізм успішної діяльності)” [5, 30]. Як педагогічну категорію вони її визначають так: “Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі” [6, 30]. Найважливішими властивостями особистості педагога вони вважають: гуманістичну спрямованість діяльності педагога, його професійну компетентність, педагогічні здібності і педагогічну техніку. Усі складові педагогічної майстерності в них пов’язані між собою та їм властивий саморозвиток.

На думку науковців, гуманістична спрямованість вважається найголовнішою характеристикою майстерності педагога, що будується на підставі ціннісних орієнтацій: на себе – самоутвердження; на засоби педагогічного впливу; на суб’єкт учіння; на мету педагогічної діяльності.

Професійна компетентність, з їхньої точки зору, є підвалиною педагогічної майстерності. Змістом професійної компетентності вони вважають знання предмета, методику його викладання, педагогіки і психології.

Ще одним елементом у структурі педагогічної майстерності визначено здібність особистості до педагогічної діяльності. Провідною тут вважається чутливість до людини взагалі і до особистості зокрема. Вважається, що цей елемент об’єднує комунікативність, перцептивні здібності, динамізм особистості, емоційна стабільність, оптимістичне прогнозування, креативність.

Як окремий елемент педагогічної майстерності вчені виокремлюють педагогічну техніку як форму організації поведінки педагога. Педагогічна техніка – це вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент дидактично-виховного впливу, це конкретні прийоми та способи володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою та ін.), а також методи впливу на інших (вербальними та невербальними засобами) [6].

У науковій педагогічній літературі відповідно до цих складових визначають кілька рівнів в оволодінні педагогічною майстерністю: елементарний рівень – педагог володіє лише окремими якостями професійної діяльності; базовий рівень – педагог володіє основами педагогічної майстерності; досконалий рівень характеризується чіткою спрямованістю дій педагога, їх високою якістю, діалогічною у спілкуванні; творчий рівень характеризується ініціативністю, творчістю в професійній діяльності. Педагог самостійно конструє педагогічно доцільні прийоми взаємодії. При цьому його діяльність базується на результатах рефлексивного аналізу [6].

Слід зазначити, що зовні майстерність педагога – це вирішення різноманітних педагогічних завдань, успішна організація навчально-виховного процесу й отримання

відповідних результатів, але її сутність полягає в певних професійних і особистісних якостях, які породжують цю діяльність і забезпечують її ефективність. "...Важливими професійними якостями педагога ми повинні визнати працелюбність, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, уміння поставити мету, вибрати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці тощо" [7, 242].

На шляху наукового пошуку щодо складових педагогічної майстерності викладача ми звернули увагу на те, що дослідники виокремлюють особистісні властивості людини, як базові для формування педагога-професіонала. Так, на думку І.Підласого, до особистісних якостей педагога належать "...людяність, терпеливість, порядність, чесність, відповідальність, справедливість, обов'язковість, об'єктивність, щедрість, доброта, висока моральність, оптимізм, емоційна врівноваженість, потреба в спілкуванні, інтерес до життя вихованців, доброзичливість, самокритичність, дружелюбність, скромність, достойність, патріотизм, релігійність, принциповість, чуйність, емоційна культура і багато інших" [7, 243]. Не зважаючи на те, що вчений веде розмову про вчителя загальноосвітньої школи, даний перелік рис і якостей особистості педагога, на наш погляд, в повній мірі повинен бути притаманним і науково-педагогічному працівнику, який щодня входить до студентської аудиторії.

Аналіз наукових джерел з педагогіки і психології дає змогу встановити, що провідним компонентом педагогічної майстерності науковці визначають професійно-педагогічну спрямованість викладача, його інтереси та задоволення від педагогічної діяльності. Вони, як і І.Підласий, дотримуються думки, що особистісні якості викладача невід'ємні від професійних. До них відносяться: володіння предметом викладання, психологічна підготовка, загальна ерудиція, широкий кругозір тощо. Невід'ємною складовою педагогічної майстерності викладача є професійні знання та вміння, які формуються і проявляються на методологічному, методичному, професійному, творчому рівнях і є передумовою діяльності викладача.

Серед функцій і завдань науково-педагогічного працівника важливими є не тільки викладання навчальних дисциплін, формування умінь і навичок, а й забезпечення необхідних умов для вироблення життєвої позиції, світогляду, розвитку інтелектуальних і творчих здібностей студентів.

У сучасній вищій школі все частіше звертаються до різних форм розвитку і становлення педагогічної майстерності науково-педагогічного працівника. Особлива увага цій сфері діяльності викладача університету приділяється в зарубіжній практиці. Здійснений аналіз педагогічної і психологічної літератури свідчить про те, що в окремих університетах західної і східної Європи створюються спеціальні лабораторії з вивчення проблем організації навчально-виховного процесу, підготовки високопрофесійних і конкурентоспроможних на ринку праці фахівців з вищою освітою за власні кошти, отримані за надання освітніх послуг.

Перелік форм підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів увесь час розширюється. Це педагогічна підготовка магістрів, аспірантів

шляхом введення навчальних дисциплін психолого-педагогічного спрямування, проведення семінарів, круглих столів, конференцій і педагогічних читань, психолого-педагогічних тренінгів тощо. Наприклад, в Національному університеті державної податкової служби України, починаючи з 2003 року, щорічно у травні проводяться Ірпінські науково-педагогічні читання на тему "Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти", які за п'ять років набули статусу міжнародних. За ці роки коло питань, які розглядаються в процесі їх проведення, значно розширилося, а також зросла кількість учасників. Так, у 2003 році під час проведення читань працювало три секції (філософсько-теоретичні основи гуманізації вищої освіти, проблеми гуманізації виховної роботи у вищому закладі освіти, гуманітарно-гуманістичне забезпечення професійної підготовки майбутнього фахівця). У 2008 році ми маємо можливість спостерігати розширення кола проблем, що розглядалися на науково-педагогічних читаннях і значне збільшення аудиторії, присутньої при їх обговоренні. У поточному році працювали шість секцій: сучасна філософська парадигма вищої освіти; професійна освіта: європейські виміри; сучасні моделі виховання студентства; формування екологічної свідомості випускників вищих закладів освіти; виховання фізичної культури у вищому закладі освіти; практична психологія у вирішенні проблем гуманізації навчально-виховного процесу. Тобто, за минулі роки організаторами науково-педагогічних читань створені всі умови для участі науково-педагогічних працівників в обговоренні проблем виховання і професійного становлення фахівців з різних спеціальностей. Безумовно, такі заходи сприяють узагальненню педагогічного досвіду роботи у вищій школі, особистісному зростанню викладачів як молодих, так і досвідчених, вирішенню багатьох протиріч у педагогічній практиці формування молодого покоління. Вони слугують чудовою трибуною для дискусій та шліфування ораторського мистецтва викладача, розвитку комунікативних здібностей, формування толерантного ставлення до альтернативних думок тощо.

Ще однією формою підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників в університеті є "Школа вищої педагогічної майстерності" (далі – Школа), яка діє з 2004 року. Вона була створена на базі кафедри психології та педагогіки, натомість передана під керівництво навчально-методичного відділу навчального закладу і проректора з навчальної та методичної роботи. Важливим завданням Школи визначена підготовка викладачів до науково-педагогічної діяльності. Слухачами Школи є викладачі, аспіранти та здобувачі університету. До роботи у Школі залучаються досвідчені науково-педагогічні працівники університету, які мають великий досвід практичної роботи у вищому закладі освіти та спеціальну психолого-педагогічну підготовку. Слухачі, поступово збагачуючи власний досвід, крок за кроком оволодівають педагогічною майстерністю.

Теоретичний аналіз джерельної бази з педагогіки та методики викладання у вищій професійній школі свідчить про існуючі труднощі в процесі становлення науково-педагогічного працівника. Найбільшими труднощами, з якими стикаються викладачі (особливо ті, що не мають педагогічної освіти), на думку Є.Бабіною, є страх перед аудиторією, неуважність, підвищена тривожність, невміння спілкуватися [1, 152]. Тому ще одні-

єю метою створення Школи є забезпечення слухачів сучасними психолого-педагогічними знаннями, методологічними, методичними основами організації навчання, передовим досвідом виховної роботи, сприяння процесу самоосвіти та саморозвитку викладачів із різним педагогічним стажем роботи та досвіду, а також реалізація загальних принципів навчання у навчально-виховному процесі в університеті.

Нині важливими вміннями й здібностями, які притаманні викладачеві, визнані: організаторські вміння та навички педагогічної діяльності (без них неможливо працювати в колективі, привертати до себе людей, організовувати й направляти їх діяльність, керуючись сучасними методами управління); комунікативні вміння та здібності (проявляються в процесі спілкування і обміні інформацією між людьми); методичні вміння (потрібні для вибору форм, методів і засобів навчання та застосування педагогічних технологій); дослідницькі вміння й навички (важливі для пошуку нових ідей, дослідження та аналізу результатів педагогічної діяльності); прогностичні вміння й навички (необхідні для визначення перспективних завдань та пошуку шляхів їх вирішення, реалізації одного з основних принципів діяльності вищої професійної школи – робота на випередження у сфері підготовки конкурентоспроможних кадрів) [1; 3; 6].

Не викликає сумніву теза, що майстерність викладача як найвищий рівень розвитку його професіоналізму, полягає в умінні організовувати навчальний процес і добиватися бажаного результату.

Загальновизнано, складовими високої педагогічної майстерності є висока загальна культура, педагогічні здібності, педагогічний такт, методична майстерність, педагогічна техніка, мовна культура, особистісні якості, гуманістична спрямованість тощо.

Висновки. Педагогічну майстерність визначають як комплекс спеціальних умінь, навичок, певних особистих якостей, які являють собою інваріантний компонент професіоналізму сучасного фахівця та сприяють успіху в його професійній діяльності, дозволяють науково-педагогічному працівнику ефективно управляти навчально-виховною діяльністю студентів. Рівень сформованості педагогічної майстерності у педагога залежить від його ставлення до своєї професії, самоорганізації і самовдосконалення, активної життєвої позиції. Тому педагогічна майстерність викладача вищої професійної школи є тим інструментарієм, який дозволяє ефективно формувати нову генерацію фахівців, яким належить управляти економічним і соціальним розвитком країни у XXI столітті, які становитимуть основу суспільства країни з розвинутою економікою та високими моральними цінностями.

Література:

1. Барбіна Є.С. Формування педагогічної майстерності вчителя у системі безперервної освіти – К.: Вища школа, 1997. – 153 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

3. Кузьмінська А.І. Педагогіка вищої школи: Навч.посіб. — К.: Знання, 2005. — 486 с.
4. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя — Гомель, 1976. — 112 с.
5. Никитина Н.Н., Железнякова О.М. Основы профессионально-педагогической деятельности. Учебное пособие для учреждений среднего профессионального образования — М.: Мастерство, 2002. — 288 с.
6. Педагогічна майстерність / За ред. І.А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — 349с.
7. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. — Кн.1 — М.: Владос, 2001. — 576с.

ОГІЄНКО О. І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант Інституту педагогічної освіти і освіти
дорослих АПН України, м. Київ

СТРУКТУРА СУСПІЛЬНО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ СКАНДИНАВСЬКОЮ СИСТЕМОЮ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

У статті аналізуються підходи до управління скандинавською системою освіти дорослих; обґрунтовується суспільно-державний характер управління, провідні принципи та структура; визначаються шляхи використання скандинавського досвіду при розбудові української системи освіти дорослих

В статье анализируются подходы к управлению скандинавской системой образования взрослых; обосновывается общественно-государственный характер управления, основные принципы и структура; определяются пути использования скандинавского опыта при создании украинской системы образования взрослых

In article approaches to management of the Scandinavian adult education systems are analyzed; the socially-state character of management, main principles and structure are proved; ways of use of the Scandinavian experience at creation of the Ukrainian adult education system are defined

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується динамічними змінами в усіх сферах соціально-економічного, науково-технічного та культурного життя. У зв'язку з цим підвищується значущість освіти дорослих, яка здатна забезпечити самореалізацію дорослої людини, задовольнити освітні потреби як конкретної дорослої людини, так і суспільства та держави в цілому. Це актуалізує формування освітньої політики стосовно освіти дорослих, зумовлює особливості її функціонування та управління.

До основних факторів, які визначають цілі управління освітою дорослих, відносяться освітні потреби суспільства, держави, виробництва, різних організацій, окремих людей. Тому, управління освітою дорослих розглядають як діяльність державних, регіональних та муніципальних (місцевих) органів влади, суспільних організацій та громадян, що спрямована на формування та здійснення освітньої політики з метою забезпечення прав громадян на неперервну освіту, більш повне задоволення їх освітніх потреб, розвиток освіти дорослих як соціального інституту.

Для України створення системи освіти дорослих та організація управління нею є одним з найважливіших завдань, яке потребує негайного вирішення. Вважаємо, що аналіз та узагальнення європейського, зокрема, скандинавського досвіду, буде цьому сприяти. Зазначимо, що скандинавські країни мають тривалі традиції та надбання щодо управління системою освіти дорослих, які базуються на врахуванні особливос-

тей скандинавського менталітету та гуманістичних цінностях, що особливо важливо та є визначальним при розвитку української системи освіти.

Різні аспекти управління освітою досліджували українські та російські (О.Глузман, І.Іванюк, В.Корженко, В.Кушнір, В.Луговий, В.Лугай, С.Майборода, І.Зяюн, В.Кремень, В.Луговий, Н.Ничкало, Н.Протасова, О.Тихомиров, В.Усанов,) і зарубіжні вчені (Ф.Ван Вагт, Дж.Вайс, Б.Гінзбург, Дж.Груф, Дж.Івек, Б.Кларк, П.Маасет, Г.Нів, К.Моррісон). Зазначені проблеми активно досліджувалися у контексті порівняльних досліджень, що репрезентують різні країни світу, такими вченими як Н.Абашкіна, Т.Десятов, М.Лещенко, О.Матвієнко, Л.Пуховська, А.Сбруєва, та іншими. Проблеми державно-суспільного управління освітою дорослих розглядаються у роботах російських вчених: В.Горшкової, Є.Єлізарової, С.Полутиної, В.Подобед та інші. Проте, аналіз та узагальнення скандинавського досвіду формування структур управління у галузі освіти дорослих не був здійснений.

З огляду на це, метою статті є визначення та обґрунтування структури суспільно-державного управління скандинавської системи освіти дорослих.

Розглядаючи освіту дорослих як рушійну силу суспільного прогресу та конкурентноздатності, Данія, Швеція, Норвегія, Фінляндія та Ісландія у відповідності з соціально-економічними цілями розвитку розробляють освітню політику у цієї галузі освіти. Важливим принципом формування освітньої політики у скандинавських країнах стосовно освіти дорослих є залучення людей у формування та здійснення освітньої політики, що розглядається як важлива передумова активної участі громадян у державних справах демократичного суспільства. Це забезпечує тісний зв'язок освіти дорослих з структурами громадянського суспільства [1]. Крім цього, можна виділити такі принципи освітньої політики скандинавських країн: пріоритет людських цінностей; пріоритет вільного розвитку особистості; формування громадянськості, поваги до прав і свобод громадян, любові до своєї країни, сім'ї, оточуючому середовищу, тощо; рівність у доступу до освіти; адаптованість системи освіти до рівнів та особливостей підготовки тих, хто навчається; свобода та плюралізм; демократичний, суспільно – державний характер управління.

Дотримання цих принципів гарантує встановлення на основі суспільної згоди конкретних цілей та завдань розвитку системи освіти дорослих та втілення їх у життя шляхом узгоджених дій держави та суспільства. Це досягається завдяки ефективному управлінню системою освіти дорослих.

В організації управління освітою дорослих приймають участь не тільки органи державної влади, муніципалітетів, а і місцева спільнота, різні суспільні організації, окремі групи населення, професійні групи тощо, які виступають водночас у деяких іпостасях: як законодавці, що встановлюють правові основи функціонування та розвитку освіти дорослих; як фінансисти освіти дорослих; як замовники та споживачі кадрів, що готує система освіти дорослих; як координатори діяльності стосовно функціонуванню системи освіти дорослих; як політична сила, що здатна у значній мірі визначати відношення всього суспільства до проблем розвитку освіти дорослих.

Підкреслимо, що акцент при організації управління системою освіти дорослих робиться на розвитку місцевої ініціативи, тому скандинавська система освіти дорослих традиційно характеризувалася як національна система, яка базується на місцевій ініціативі та регулюється на муніципальному рівні. Державні органи не володіють виконавчою владою. Пріоритет, у цьому питанні, мають муніципальні органи, які наділені широкою автономією щодо розвитку освіти дорослих та розподілу фінансування. На державні органи покладена відповідальність за розробку загальної стратегії розвитку системи освіти дорослих, визначення національних цілей, надання фінансової підтримки та контроль. У Данії, наприклад, реформа 2001 року встановила розподілену відповідальність стосовно освіти дорослих між державними, регіональними та місцевими органами влади, а у Швеції та Норвегії домінуючими є муніципалітети.

Підкреслимо, що у Норвегії був прийнятий перший в світі Закон про освіту дорослих. Прийняття Закону про освіту дорослих мало суттєвий вплив на подальший розвиток освіти дорослих у цій країні, оскільки затверджувало відхід від державного управління системою освіти дорослих та перехід до децентралізації в управлінні цією галуззю освіти.

На думку М.Брау існує два основних виміри децентралізації: функціональна та територіальна децентралізація. Перша відноситься до змін у розподілі повноважень між паралельними владами, а друга – до перерозподілу контролю між органами управління в залежності від їх географічного розташування: від уряду до муніципалітетів. [5, с.208]. На його думку, можна виділяти декілька підкатегорій та варіантів децентралізації. Наприклад, перерозподіл повноважень між міністерствами, між місцевими органами влади тощо. Фактична повна децентралізація відбувається при передачі повноважень між рівнями, наприклад, від центрального до регіонального, від регіонального до окружного, від окружного до місцевого, від місцевого до рівня навчальних закладів [7].

Управління освітою дорослих у скандинавських країнах відрізняється досить високим рівнем децентралізації, яка означає такий перерозподіл функцій та повноважень між центральними, регіональними та муніципальними органами управління, який забезпечує високу ініціативу та самостійність на місцях, узгодження державних, регіональних та муніципальних інтересів. Водночас, децентралізація управління спрощує структуру, скорочує чисельність апарату управління, забезпечує та активізує самоуправляємість освітніх структур у системі освіти дорослих. Тому, ми вважаємо, що одним з основних принципів управління скандинавською системою освіти дорослих є принцип самоуправління. За цим принципом, наприклад, надається широка автономія навчальним закладам, що передбачає їх повну фінансову, господарчу та професійну самостійність.

Поряд з принципом самоуправління важливим є принцип цілеспрямованості, який орієнтує процес управління системою освіти дорослих на інтереси особистості, суспільства та держави. З ним тісно пов'язаний принцип узгодження державних,

регіональних, муніципальних інтересів, без якого неможливо проведення єдиної освітньої політики та забезпечення ефективного управління освітою дорослих.

Принцип демократизації проходить червоною стрічкою через діяльність різних управлінських структур у країнах і в управлінні системою освіти дорослих відіграє головну роль, забезпечуючи вплив громадськості на процес управління та прийняття рішень.

Принцип демократизації узгоджується з принципом партнерства суб'єктів управління, якими є органи центральної, регіональної та муніципальної влади, суспільні об'єднання, організації освіти дорослих, соціальні партнери. Це дає можливість гнучко та оперативно реагувати на всі зміни, які відбуваються у суспільстві та керуватися формулою “економіка – соціальні відношення – освіта”, що, у свою чергу, дає можливість орієнтуватися не тільки на потреби економіки, а й враховувати соціальне замовлення суспільства, надавати рівні можливості для одержання освіти всім верстам населення.

Вважаємо, що для скандинавської системи освіти дорослих базовим виступає принцип суспільно-державного характеру управління, який означає, що управлінська діяльність здійснюється усіма структурами громадянського суспільства в скандинавських країнах як державними, так і громадськими, до останніх відносяться добровільно сформовані асоціації освіти дорослих, об'єднання громадян різного спрямування, організації, рухи, які вільні від урядового контролю та можуть впливати на освітню політику в освіті дорослих. Тому, він забезпечує: відкритість освіти дорослих для громадськості; врахування інтересів та освітніх потреб широкого кола населення; залучення дорослих людей до обговорення, ініціювання пропозицій та прийняття рішень у сфері освіти дорослих; дієву, активну участь громадськості в соуправлінні навчальними закладами та місцевому самоуправлінню; вплив суспільства на якість освіти дорослих та її доступність; підвищення ефективності діяльності навчальних закладів освіти дорослих і всієї системи загалом; динамічність та адаптованість до вимог сьогодення; розвиток соціального партнерства.

Таким чином, централізація управління освітою дорослих дивним чином сполучається з максимальною децентралізацією та самостійністю місцевих органів при формуванні структури освіти дорослих. Держава фактично позбавлена виконавчих повноважень та повноважень оперативного управління, воно здійснює лише загальне законодавче регулювання та значну частину фінансування. Водночас, Міністерства освіти та відомства проводять контроль за діяльністю муніципалітетів стосовно освіти дорослих, а на регіональному рівні (рівні округів) існує спеціальний колегіальний орган – контрольний комітет.

Вивчаючи організацію управління скандинавською системою освіти дорослих, ми прийшли до висновку, що для скандинавських країн характерно гармонійне поєднання децентралізації та централізації в управлінні освітою дорослих. Мова йде про модель децентралізованого централізму в управлінні освітою дорослих. Проте, перехід до неї здійснюється досить повільними темпами та, на відміну, наприклад, від англійської системи управління освітою дорослих, коло функцій місцевої влади сто-

совно розвитку освіти дорослих не зменшується, а, навпаки, з одного боку, посилюється її відповідальність перед державними органами, а з іншого — посилюється контроль за розподілом фінансів та якістю освіти з боку державних органів. Тому, на сьогоднішній день, побоювання Пітера Джарвіса, що втручання центрального уряду у сектор освіти дорослих перетворить її у суто професійний, ринково-орієнтований сектор, який дбає тільки про інтереси економіки та нехтує духовними і культурними потребами громадян, не мають підстав у контексті розвитку системи освіти дорослих у скандинавських країнах [6].

Аналіз законодавчої бази освіти дорослих свідчить про те, що управління освітою дорослих у кожній скандинавській країні здійснюється на декількох рівнях: національному, регіональному, муніципальному (локальному) та закладовому (рівень навчального закладу). Зазначимо, що кожен з цих рівнів являє собою мережу як з державних, так і недержавних інституцій, які виконують різноманітні функції та завдання.

Структуру управління системою освіти дорослих ми розглядаємо як сукупність органів державної влади, недержавних організацій та суспільних об'єднань, які пов'язані між собою та взаємодіють на основі демократичних принципів та скоординованої участі у розробці та прийнятті рішень з метою досягнення оптимальних результатів, які передбачені змістом освітньої політики. [4, с.46].

Провідними функціями органів управління освітою дорослих на національному рівні є: розробка стратегії функціонування та розвитку освіти дорослих у сучасних умовах; визначення джерел фінансування та самофінансування державних, регіональних, муніципальних та приватних закладів освіти дорослих; координація діяльності регіональних та муніципальних органів управління освітою дорослих; моніторинг системи освіти дорослих.

Основним державним органом управління на національному рівні у скандинавських країнах є Міністерство освіти, яке переважно відповідає за прийняття законів, тоді як організація і безпосередній контакт з регіональними та муніципальними структурами здійснюють спеціально створені Департаменти (Фінляндія), Комісії (Норвегія, Ісландія) чи Національні Правління Освітою (Швеція, Данія).

Ці структури зазвичай мають незалежний статус. Вони мають повноваження ухвалювати рішення стосовно поточного управління в освітньому секторі. В їх обов'язки входить представлення Уряду пропозицій освітніх реформ. Вони відповідають за значну частину планування, моніторингу та реалізації урядової політики у галузі освіти взагалі, та освіти дорослих, зокрема. Так, наприклад, формування щорічного бюджету залежить від висновків та розробок правління.

Однією з важливих задач Національного Правління Освіти є гарантування того, що діяльність в секторі освіти фактично відповідає директивам, прийнятим Урядом.

Наприклад, Національне Правління Освіти Швеції охоплює п'ять секцій, серед яких є сектор освіти дорослих, організований 1 липня 1972 року. Ця секція складається з Бюро муніципальної освіти дорослих, Бюро ліберальної освіти дорослих (її підпорядковуються вищі народні школи та навчальні гуртки, які організовуються асо-

ціаціями освіти дорослих та спонсуються професійними союзами), а також Спеціальне бюро, яке відповідальне за курси навчання для ринку праці.

Як і в інших скандинавських країнах, у Данії відповідальність за функціонування системи освіти дорослих розподілена між трьома рівнями управління: держава, регіони, муніципалітети. Держава здійснює стратегічне управління освітою дорослих, залучаючи Міністерство освіти, яке складається з трьох управлінь: Національного управління освітою (Uddannelsesstyrelsen), що займається правовими питаннями на всіх рівнях системи освіти; Національного управління по справам навчальних закладів (Institutionsstyrelsen), яке контролює стан фінансів, субсидій та загальних питань навчальних закладів та Національного агентства з освітніх кредитів та субсидій (SU-styrelsen), що займається розподілом субсидій, які виділяються державою (у межах Statens Uddannelsesstuttte, SU – державної програми стипендій та освітніх кредитів, а також Statens Voksenuddannelsesstuttte, SVU – державної програми надання стипендій для дорослих). Регулюванням професійної освіти дорослих та навчанням для ринку праці, виробничих шкіл для молоді та резидентними народними вищими школами (домашнього типу) опікується держава.

Регіональні (графські) інституції беруть на себе відповідальність за базову освіту дорослих та освіту для людей з обмеженнями. Для цього створюються Комітети з освіти та культури, які є розподільчими та контролюючими органами водночас.

Муніципалітети контролюють роботу закладів неформальної освіти та надання освіти іммігрантам.

Проте, зазначимо, що управлінські структури регіонального та муніципального рівня виконують тільки контролюючу функцію щодо розподілу бюджету та якості результатів навчання. Рішення про фінансування різних видів освіти дорослих та надання субсидій входить до функцій Національного управління освітою (сектора освіти дорослих). Воно контролює та оцінює дії муніципалітетів, навчальних закладів щодо досягнення поставлених цілей та на основі цього приймає своє обґрунтоване рішення.

Характерною ознакою управління системою освіти дорослих у скандинавських країнах є автономія навчальних закладів освіти дорослих, що зумовлює існування “закладового” рівня управління. До їх компетенції відноситься розробка та реалізація освітніх програм та їх корегування з врахуванням освітніх потреб дорослої людини, суспільства та держави, які швидко змінюються.

Дослідження доводить існування ще одного впливового та інтегруючого рівня управління скандинавською системою освіти дорослих – наднаціонального рівня. Його представляє Північна Рада, яка була створена у 1952 році та Рада Міністрів Північних Країн (РМПК), що працює з 1971 року. Північна Рада – це парламентська асамблея Північних країн [3]. Вона представлена п'ятьма галузевими комітетами, серед яких Комітет по культурі та освіті. Співпраця у межах Ради Міністрів Північних країн (РМПК) здійснюється між урядами Данії, Норвегії, Швеції, Ісландії та Фінляндії, а також адміністраціями трьох самокерованих регіонів – Аландських островів, Гренландії та Фарерських островів.

Проблемами освіти дорослих у РМПК опікується Виконавчий комітет з освіти дорослих. Одним з головних завдань останніх років (2005-2008), на виконання якого спрямована діяльність комітету є ратифікація освітніх досягнень дорослої людини, яка розглядаються як одна з умов особистого розвитку та просування по кар'єрі.

РМПК здійснює свою роботу виходячи з загальних цінностей Північних країн: забезпечення прав людини, участь громадян у житті суспільства, загальна соціальна відповідальність, гендерна рівність, повага до національних меншин та різних культур. З бюджету РМПК здійснюється повне чи часткове фінансування загальних інститутів та структур північних країн. Серед них "Центри Північних країн" (Nordens Hus) в Рейк'явіку та Торсхавну, Інформаційно-культурні центри (Norden i Fokus) в Осло, Стокгольмі та Копенгагені, Північний фонд освіти (Nordplus), Північна народна академія (Nordic Folk Academy – NFA). Остання опікувалася безпосередньо проблемами освіти дорослих північних країн. Діяльність академії була спрямована на підтримку, координацію освіти дорослих у скандинавських країнах та інтеграцію та співпрацю з іншими європейськими країнами. Базуючись на загальній для скандинавських країн історії, культурі, однаковим розумінні демократичних цінностей, основними напрямками її роботи були: взаємозв'язок між формальною та неформальною освітою, між освітою та ринком праці; компетентнісний підхід, застосування інформаційних технологій, активна громадянська участь у контексті неперервної освіти; міжнародний обмін передовим досвідом. [2].

Важливе значення у структурі наднаціонального рівня має Північна мережа навчання дорослих (Nordiskt Ndtverk för Vuxnas Ldgrande (NVL) (Nordic Network for Adult Learning), якої теж опікується Рада Міністрів Північних країн. Її стратегічними завданнями є: освіта впродовж життя та компетентність, ратифікація особистісної та професійної компетентності (розвиток методології ратифікації неформальної освіти тощо); якість, індикатори, ефективність інвестицій в освіту дорослих; співпраця, що спрямована на конкурентноздатність на ринку праці та у громадянському суспільстві (навчання на робочому місці, навчання у громадянському суспільстві, навчання незаможних верст населення, тощо); співпраця задля особистісного розвитку громадян та демократичного суспільства, розвиток через підготовку вчителів для дорослих та розвиток методології освіти (групове навчання, гнучке навчання та ІТ, громадянська освіта, навчання для стійкого розвитку, тощо) [8].

Таким чином, основними завданнями органів управління освітою дорослих на наднаціональному рівні є: розробка стратегії функціонування та розвитку скандинавської системи освіти дорослих у сучасних умовах; консультування та координація діяльності державних органів управління; розвиток міжкультурного діалогу; підвищення якості освіти дорослих; досягнення еквівалентності систем освіти дорослих скандинавських країн; валідація неформальної освіти; розробка та реалізація освітніх програм та проєктів; інтеграція скандинавської системи освіти дорослих до європейського освітнього простору.

Узагальнення результатів дослідження дало змогу сформулювати низку висновків стосовно управління скандинавською системою освіти дорослих:

- суспільно-державний характер управління забезпечує більш повне задоволення освітніх потреб людини, суспільства та держави;

- гармонійне поєднання децентралізації та централізації в управлінні освітою дорослих зумовлює застосування моделі децентралізованого централізму в управлінні освітою дорослих;

- структура управління освітою дорослих складається з п'яти рівнів: наднаціонального, національного (державного), регіонального, муніципального (локального) та закладового (рівень навчального закладу), що забезпечує перерозподіл функцій між органами управління різних рівнів та активну участь громадян в управлінні, тісний зв'язок освіти дорослих з структурами громадянського суспільства;

- скандинавський досвід управління системою освіти дорослих може бути використаний у розбудові української системи освіти дорослих, і першим кроком повинна стати розробка законодавчої бази, яка регламентує цілі, завдання та функції різних рівнів управління, дає можливість адекватно реагувати на освітні потреби дорослих людей.

Перспективним та доцільним для подальшого дослідження є вивчення та узагальнення законодавчих засад скандинавської системи освіти дорослих, визначення концептуальних засад формування механізмів реалізації освітньої політики у галузі освіти дорослих у північних країнах.

Література:

1. Іванюк І. В. Освітня політика. – К.: Таксон, 2006. – 226с.
2. Николенько Л. Перспективы создания единого образовательного пространства: сотрудничество России и Северной Европы в образовании взрослых /Россия и Европейский союз. – Москва: РОО, 2004. –С.224-232
3. Северное Содружество. Сотрудничество Северных Стран. www.norden.ru
4. Управление образованием взрослых. /Под ред. В.И.Подобеда, А.И.Жилиной. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 188 с.
5. Bray M. Control of Education: Issues and Tensions in Centralization and Decentralization. In Arnove R. F., Torres C. A. (Eds.) Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local. – Boulder: Rowman & Littlefield Publishers Inc., 1999. – P.207-232
6. Jarvis P. Adult Education and the State. Towards a policy of Adult Education. – London: Routledge, 1993. – 165p.
7. Jyhanneesson I. Б., Geirsdyttir G., Finnbogason G.E. Modern Educational Sagas: legitimating of ideas and practices in Icelandic education //Scandinavian Journal of Educational Research. – 2002.V. 46(3). – P.265 –282
8. Nordic Network for Adult Learning – <http://www.nordvux.net>).

ОНУФРІЄНКО Н. О.,
старший викладач
кафедри теорії та історії педагогіки,
Київський міський педагогічний університет
імені Б. Д. Грінченка, м. Київ

ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

Стаття присвячена актуальній проблемі професійної підготовки майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін у контексті сучасних євроінтеграційних процесів. Охарактеризовано підходи до визначення загальноєвропейських цінностей, що є необхідними для виховання підростаючого покоління.

Статья посвящена актуальной проблеме профессиональной подготовки будущих учителей обществоведческих дисциплин в контексте современных евроинтеграционных процессов. Охарактеризованы подходы к определению общеевропейских ценностей, которые являются необходимыми для воспитания подрастающего поколения.

The article is devoted to the actual problem of teacher of social science professional training in the context of contemporary euro-integration processes. The approaches to the definition of European values, necessary for education of a new generation have been characterized in it.

Сучасна Європа характеризується зростанням глобальної взаємозалежності країн, прагненням створити відкрите демократичне суспільство, єдиний економічний та культурний простір. На початку ХХІ століття у контексті освітньої політики Європейського Союзу та Ради Європи надзвичайного поширення набуло поняття “європейський вимір в освіті”, яке розглядається як певний стандарт знань про Європу; вивчення традицій, культури, мови та економічного стану інших країн для отримання комплексного уявлення про Європу та визнання існування багатоманітності в її рамках; зміцнення у молоді почуття європейської своєрідності; розуміння цінностей європейської цивілізації і основ розвитку Європейської Спільноти; підготовка молоді до участі у суспільному та економічному розвитку європейських країн; збагачення знань про спільну історичну та культурну спадщину[4, с.38].

Рада Європи, активно розвиваючи ідею європейського виміру в освіті, ґрунтує свою ідеологію на тому, що Європа – це спільність, яка, перш за все, має загальні духовні цінності. М. Форбек зазначив: “Європа – це більш, ніж внутрішній ринок ЄС, або так званий європейський економічний простір... Європа є передусім об’єднанням цінностей, що ґрунтуються на ідеї демократії і прав людини” [9, с.28]. У доповіді

“Освіта для XXI століття” Ж. Делор підкреслив, що пріоритетними напрямками освіти має бути культивування загальнолюдських цінностей, виховання толерантності, взаєморозуміння, соціальної відповідальності, поваги до інших [1, с. 5].

Мета статті – охарактеризувати загальні європейські цінності, що є необхідними для професійної підготовки майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін у контексті євроінтеграційних процесів на початку XXI століття.

Загальною проблемою європейських країн на початку XXI століття є зростання розриву між зовнішніми змінами світу та внутрішньою сутністю людини. На міжнародному рівні спостерігається ефект “ножиць” між темпами розвитку культури матеріальної та духовної, матеріальний фактор поступово починає пригнічувати духовний. Тому з усіх глобальних проблем людства на перший план висувається питання оздоровлення старих та пошук нових гуманістичних цінностей.

Сьогодні недостатньо дати молоді певний запас знань та умінь, і навчити її цей запас поповнювати та використовувати. Слід обов’язково прищепити молодому поколінню певну систему цінностей, спираючись на яку, воно зможе використовувати свої знання на благо країни і світу в цілому. “Ціннісне щеплення” мусить бути невід’ємним елементом сучасної освіти. А для його ефективності педагоги мають добре розумітися на природі цінностей, їх різновидах, ієрархії та засобах прищеплення [10, с. 8].

Цінності є системотворчим ядром діяльності та внутрішнього духовного життя людини. Основу будь-якої соціально-педагогічної системи складають цінності, що є орієнтирами, духовними векторами її функціонування. Система цінностей здійснює соціальну регуляцію найвищого рівня. [7, с.3].

В.Франкл виділив три групи цінностей: цінності творчості (що ми даємо життю); цінності переживання (що ми беремо від світу); цінності відношень (яку позицію ми займаємо відносно долі, яку ми можемо змінити) [8, с.263].

Дослідженню теоретичних основ формування ціннісних орієнтацій присвятили свої праці вітчизняні вчені М.П. Гузик, І.А. Зязюн, В.А. Караковський, І.С. Костюк, Ж.О. Омельченко, О.В. Сухомлинська, В.Ф. Шаталов, а також зарубіжні науковці А. Біне, Д.Дьюї, Д.Каллен, А.Лай, А. Нейлл, Д. Томлінсон, В. Франкл.

Розвиток ціннісних орієнтацій та професійних інтересів педагогів вивчався І.М. Богдановою, В.Г. Вороновою, Л.Л. Горбуновою, С.У. Гончаренком, С.П. Івановою, М.І. Мерзляковою, І.П. Ширяєвим.

Питання професійної підготовки майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін досліджували К.О. Баханов, А.А. Булда, І.А. Мішина, С.О. Нікітчина, О.І. Пометун, А.М. Старева, М.Т. Студенікін, Ф.Г. Турченко, О.Ф. Турянська, О.А. Удод.

Проте проблема загальноєвропейських цінностей в професійній підготовці майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін на початку XXI століття залишається недослідженою.

Рада Європи надає великого значення розробці Кодексу Європейських Базових Цінностей та передачі цих цінностей підрастаючому поколінню. Незважаючи на різні політичні та релігійні погляди, європейські освітяни мають спільну думку відносно

провідних загальноєвропейських цінностей, які повинні знаходитись в основі сучасної системи освіти:

- утвердження прав людини, як вони подані в Конвенції прав людини Ради Європи (людська гідність кожного, право на життя і фізичну недоторканість, заборона знущань і рабства, особиста свобода, захист від свавільного арешту, принцип правового послуху і судової незалежності тощо);
- утвердження плюралістичних цінностей, тобто цінностей демократії, що ґрунтуються на партійній різноманітності, повага до цінностей європейського судового співтовариства;
- толерантність стосовно інакомислячих і представників інших народів та рас;
- ідея мирного розв'язання конфліктів, збереження миру в Європі й у світі;
- готовність до взаєморозуміння і визнання спільного при одночасному ствердженні європейської багатоманітності;
- відкритість стосовно інших народів і культур при збереженні власної культурної неповторності;
- солідарність і любов до ближнього;
- здатність до добросусідського співжиття з іншими народами й готовність до компромісів при реалізації різних інтересів у Європі;
- усвідомлення відповідальності (як у приватному, так і в громадському житті) та активна участь громадян у політичних подіях;
- здатність до самостійного і критичного мислення;
- готовність виступати за свободу, справедливість і соціальну захищеність;
- повага до життя і прав інших;
- збереження природи й довкілля;
- збереження традиційних чеснот – таких, як доброта, вірність, скромність, старанність, усвідомлення обов'язку і ввічливість [9, с. 29].

Провідна роль у ствердженні загальноєвропейських цінностей належить галузі “Суспільствознавство”, структурними компонентами якої є: історія України, історія рідного краю, всесвітня історія, право, мораль, філософія, економіка, громадянська освіта [3, с.888].

Завданнями суспільствознавчих дисциплін є: підготовка учнів до взаємодії з соціальним середовищем, до самореалізації як особистостей в умовах багатоманітного світу через засвоєння комплексу знань, формування відповідних компетенцій; формування в учнів національних та загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення та поваги до інших народів, правової свідомості, економічного мислення, критичного мислення, навичок оцінювання суспільних явищ і процесів, життєвих, соціалізуючих, комунікативних, інтелектуально-інформаційних навичок, почуття власної гідності, відповідальності, особистого ставлення до подій і явищ суспільного життя, досвіду емоційного-оцінної діяльності; здатності визначати власну активну життєву позицію, робити свідомий вибір, встановлювати особистісні цілі, спрямовані на розвиток суспільства, держави [2].

Відповідно сучасна суспільствознавча освіта в Україні має бути такою, щоб: виховувати повагу до людської особистості, розкривати цінність кожної людини, її унікальність, неповторність; сприяти примиренню, взаєморозумінню та розвитку взаємної довіри між людьми, співпраці між націями; заперечувати націоналізм, дискримінацію, расизм; бути частиною освітньої політики, яка безпосередньо впливає на розвиток і формування молоді; бути органічним елементом в перспективі побудови майбутньої Європи та сприяти мирному розвитку людського суспільства в світовому масштабі в дусі взаємного порозуміння та взаємної довіри [5].

XXI століття зробило виклик вчителям суспільствознавчих дисциплін та їх професійній підготовці, який полягає у появі таких явищ, як: збільшення різноманітності в суспільстві, прямим наслідком якої є посилення різноманітності учнівського контингенту; інформаційний вибух, який призвів до перевантаження навчальних програм; поява альтернативних джерел інформації, які є носіями суперечливих цінностей. Все це передбачає наявність у педагога чіткої громадянської позиції; системи цінностей, куди обов'язково входить визнання багатоманітності світу і толерантність; демократичного стилю роботи; високої комунікативна культура; етичної компетентності. Учитель суспільствознавчих дисциплін – це насамперед експерт з поширення загальноєвропейських цінностей, провідник ідей демократичної освіти, особистість, що втілює цінності Європейської Спільноти.

Утвердження загальноєвропейських цінностей значною мірою залежить від здатності вчителя стати над національним контекстом, розвинути в собі європейську свідомість. В умовах євроінтеграції вчителі не можуть залишатися в статусі “національних служителів”, вони мають формувати “європейський учительський корпус”[6,с.31]. Таке розуміння ролі вчителів суспільствознавчих дисциплін у створенні інтегрованої Європи висуває професійну підготовку майбутніх педагогів у число пріоритетів освітньої стратегії.

Отже, в основі професійної підготовки нової генерації європейських учителів суспільствознавчих дисциплін на початку XXI століття мають знаходитись загальноєвропейські цінності, які є основою соціалізації особистості, підтримки порядку в суспільстві та у світі в цілому, засобами інтеграції людських спільнот.

Література:

1. Делор Ж. Освіта – справжній скарб. // Шлях освіти. – 1997. – №3. – С.3-5.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Затверджений постановою КМУ від 14.01.2004 р. №24. Освітня галузь “Суспільствознавство”. – К., 2004
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040с.
4. Захарова Н. Європейський вимір курсу історії нового часу в навчальних програмах для середньої школи в Україні. // Історія та правознавство. – 2005. – № 34-36 (62-64). – С.38-42.
5. Пометун О.І. Актуальні засади сучасного етапу розвитку шкільної історичної освіти. / Актуальні проблеми трансформації соціогуманітарної освіти: Зб.наук.праць за під-

- сумками Всеукраїнської науково-практичної конференції (4-5 грудня 2003р.). – Кам'янець-Подільський, 2004. – 185с. – С.17-20.
6. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів історії у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
7. Тюрина В.А., Научитель Е.Д. Ценностные ориентации: Учеб. пособие. – К.: ООО “Международ. фин. агентство”, 1998. – 30 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. Сб. зарубежной педагогики. – М.: Прогресс, 1990. – 369 с.
9. Форбек М. Європейський стандарт шкільної освіти. // Шлях освіти. – 1997. – № 1. – С.28 – 32.
10. Ціннісні парадигми освіти. / Укл. Н.О. Ткачова. – Х.: Видав.гр. “Основа”, 2004. – 128 с.

ОХРІМЕНКО О. С.

студент історичного факультету,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка,
координатор Обласної Ради Дітей Київщини
при Головному управлінні освіти і науки КОДА

ПОЛЮВАННЯ НА МАМОНТА, АБО ДОПОКИ НЕ ЗНИКЛИ ОСТАННІ СТУДЕНТИ

Маючи кредитно-модульну систему de jure, ми стикаємося із проблемами de facto. Такі фактичні проблеми (організаційний та психологічний аспекти) були виявлені під час проведення опитування студентів історичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Автор також шукає корені проблеми в стереотипах, що складаються ще в шкільні роки.

Имея кредитно-модульную систему de jure, мы сталкиваемся с проблемами de facto. Такие фактические проблемы (организационный и психологический аспекты) были обнаружены во время проведения опроса студентов исторического факультета Киевского национального университета имени Тараса Шевченко. Автор также ищет корни проблемы в стереотипах, которые складываются еще в школьные годы.

Having the credit-module system de jure, we have the problems de facto. Such actual problems (organizational and psychological aspects) were found out during canvassing students of history department of the Kiev National Taras Shevchenko University. The author also searches the roots of the problem in stereotypes which are folded as early as school years.

Відомо, що слово “студент” з’являється в період Нового часу і походить від латинського “який цікавиться” (studiosus). Зацікавлення студентства від століття до століття змінювались. ХХІ ст. ставить перед українськими студентами нові виклики. Саме цьому ми і присвячуємо дану розвідку: як бачить новітній студент сучасну освіту.

На прикладі студентів історичного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка ми намагалися простежити основні проблеми пов’язані із впровадженням в життя кредитно-модульної системи та Болонської системи навчання загалом. Використовуючи соціологічні методи збору інформації, було проведено анкетування студентів I, II та III курсів, які навчаються за кредитно-модульною системою зазначеного факультету.

Ми не можемо розглядати проблеми вищої освіти, відриваючи її від системи освіти загалом. Адже сьогоднішні випускники школи завтра стають абітурієнтами, потім і студентами, вузів країни. Щоб прослідкувати не тільки проблеми, а й можливі їх корені було проведено анкетування і школярів 8-11 класів (ЗОШ I-III ст. ім. О.Кошового м. Ржищева).

Однією із ключових проблем, яка виникає у студента першого курсу, є дезорієнтація у системах навчання: шкільною і університетською.

Студентів запитали, чи зрозуміли вони Болонську систему навчання. 75,79 % відповіли “Так”; 21,05 % – “Ні” і 3,16 % – “Посередньо” (дещо зрозуміли, дещо – ні). Якщо окремо розглянути перший курс, то маємо: 80,95 % – зрозуміли і 19,05 % – не зрозуміли Болонську систему навчання. При чому 21,5 % опитаних студентів подobaється навчатися за такою системою, а 71,18 % – ні.

На запитання “Чи хотіли б мати іншу систему навчання?” маємо кілька варіантів, записаних студентами (цитати із коментарів до питань серед тих, які відповіли, що їм не подобається Болонська система):

- Ця система не оцінює знання. За нею легко вчитися найбільшим ледарям. Вона не дає знань (студентка 1 курсу, 17 років)

- Система стимулює студента не до знань, а до намагання здобути бали (студент 1 курсу, 17 років)

- Вже так набридло думати про бали (студент 2 курсу, 17 років)

- Було б легше навчатися за іншою системою тим, хто багато працює самостійно, але не вміє виступати перед аудиторією. До того ж дуже багато часу відводиться на самостійну роботу і мало лекційних годин. Мені здається, що краще було б навпаки (студентка 2 курсу, 20 років)

- Болонська система – це гоніння за балами, а не за знаннями (студентка 2 курсу, 19 років) (аналогічні твердження знайшли місце у кожного 3 опитаного, при чому 33 % респондентів було важко відповісти)

- Є добре і погане і в Болонській системі, і в інших... головне, щоб не забували про творчість. Зараз творчість просто розстріляли... (студентка 3 курсу, 19 років)

(серед тих, які відповіли, що їм подобається Болонська система):

- Болонська система справедлива, крім того, за цією системою навчається більшість студентів Європи. А я дуже хочу бачити Україну серед членів ЄС (студент 1 курсу, 17 років)

- Єдиний недолік системи – це відсутність підготовки у школі. Ще зі школи діти мають навчатися за програмою, котра має їх готувати до університету (студентка 2 курсу, 20 років)

- Якщо вчитись, то за будь-якої системи важко (студентка 2 курсу, 19 років)

- Якби була інша система, не було б такого навантаження, не було б і стимулу, а тоді і менше користі від університету. Думаю, що Болонська система потрібна, хоч вона й не справедлива (студент 2 курсу, 18 років)

Це типові відповіді щодо недоліків та переваг Болонської системи.

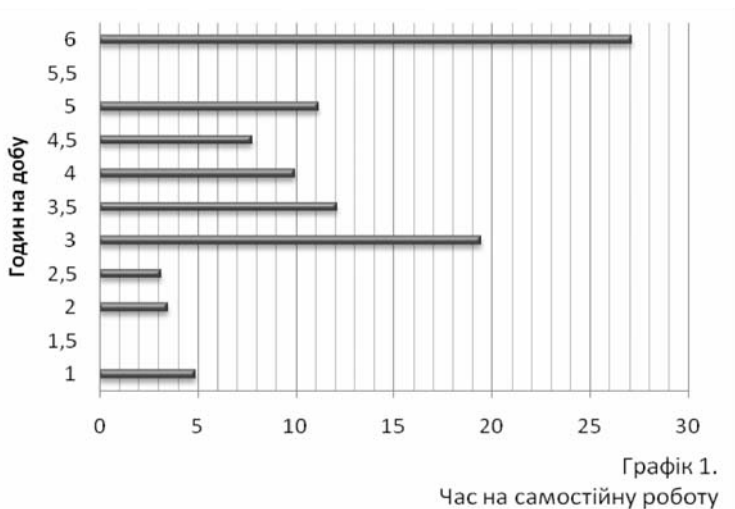
Ми бачимо два аспекти проблеми введення такої системи навчання: організаційний та психологічний.

Організаційний аспект пов'язаний із переповерхненістю академічних груп, пов'язана із браком аудиторій. Що, у свою чергу, унеможливорює змогу висловитися всім студентам із проблеми, що розглядається на занятті. А, таким чином, бали для студента залишаються втраченими.

Основний акцент, як результат, переноситься із здобуття знань на “полювання за балами”. Таке відношення до занять не сприяє ані навчанню, ані добрій атмосфері у студентському колективі (коли найліпші друзі перетворюються на конкурентів).

Такі умови навчання унеможливають головну мету навчання. “Навчання для власних знань” – так її визначають більше половини студентів (майже 70 %).

У зв’язку з цим, закономірним є питання “Скільки часу Ви витрачаєте на підготовку до занять, самостійну роботу?”, відповіді на яку ілюструє графік 1.



Самостійна робота та самопідготовка – є основою модульно-рейтингової системи.

Поряд з цим 39,12 % респондентів вивчають ще щось, окрім навчальних дисциплін, і майже 60 % – ні.

Одним із основних критеріїв успішної сучасної людини є чітке усвідомлення мети і завдань своєї діяльності, що і для чого вона це робить. Це усвідомлення закладається ще в дитинстві. В університет же приходять навчатися здебільшого такі люди: які знають чого вони хочуть досягнути в цьому житті. Це підтверджує і опитування. На питання “Чи визначились Ви із колом історичних інтересів?” 80,5 % респондентів відповіли ствердно.

Разом з тим 45,96 % студентів обрали історичний факультет лише в 11 класі, для 21,46 % – цей вибір був здійснений у 9 класі. У 6 % студентів – вибір зробили батьки, у інших випадках – історія, як вони вважають, – їхнє покликання із дитинства (більше 26 %).

Усвідомлення того, що ти хочеш від вищої освіти і чи потрібна вона тобі, звичайно, закладається ще за шкільною партою. Складається певний стереотип того, що таке вуз, навчання там, образ студента й важливість отримання вищої освіти як такої.

Такі стереотипи формуються під впливом зовнішнього оточення дитини: однокласників, вчителів, батьків і старших братів/сестер, родичів, їхніх розповідей, а також незліченна кількість популярної інформації у літературі, ЗМІ роблять своє.

Та через динаміку змін вищої освіти в сучасних умовах не завжди сформований стереотип відповідає дійсності. Потім і маємо: вчорашній випускник – сьогоднішній першокурсник блукає у коридорах “червоного корпусу” шукаючи знань. Натомість з першого дня отримує розклад, завдання семінарів, безліч незрозумілих для нього настанов викладачів та старшокурсників... Виявляється, те що він очікував не відповідає дійсності.

Близько місяця лише йде на переналаштування себе до нового оточення, модульно-кредитної системи навчання та кардинальних змін у житті, що ще чекають на нього.

Такий удар можна було б пом'якшити, якщо б система освіти нашої країни була все ж системою. Школа є підґрунтям, фундаментом на якій потім можливо будувати вищу освіту. А навчання у вищому навчальному закладі стало логічним продовженням навчання в школі, продовженням навчання в майбутньому, протягом усього життя.

ПАЗИНІЧ Ю.М.,
кандидат політичних наук,
доцент кафедри філософії,
Національний гірничий університет,
м. Дніпропетровськ

СВІТОГЛЯДНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ РЕФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті проаналізовано основні засади реформування вищої освіти України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору

В статье проанализированы основные положения реформирования высшего образования в контексте интеграции Украины в европейскую систему образования

The article is devoted to the main aspects of Ukrainian high education's reformation in the context integration to Europe education system

У сучасній Україні на шляху демократизації українського суспільства однією з основних є проблема реформування системи вищої освіти згідно з загальноєвропейськими стандартами.

Протягом 4-14 березня 2008 р. в Національному гірничому університеті (м.Дніпропетровськ, Україна) було проведено анкетування магістрів, аспірантів та майбутніх науковців з метою виявлення їх готовності працювати за фахом в європейських умовах, можливості їх виробничої діяльності в Європі, рівня їх обізнаності щодо такої діяльності та потребою у підвищенні своєї професійної обізнаності. Так було опитано 159 особи (108 жінок та 51 чоловіків) віком від 18 до 29 років.

Переважає більшість майбутніх науковців, магістрів та аспірантів, що взяли участь в анкетуванні, достатньо впевнено себе почувають на порозі майбутньої професійної діяльності, а саме 67,9 % опитаних не відчують страху перед майбутньою професійною діяльністю, тоді як лише 18,9 % ще не впевнені стосовно майбутньої діяльності та відчують острах, а 13,2 % зіткнулися зі складністю при відповіді на дане питання.

Майже половина респондентів (50,9 %) висловили незадоволеність розміром майбутньої оплати праці. 15,1 % майбутніх науковців впевнені, що заробітної плати їм цілком вистачатиме на задоволення їхніх потреб. І майже третина опитаних (34 %) затруднилася дати відповідь на це питання. Можливо це пов'язано з відсутністю у них інформації щодо сучасних окладів науково-педагогічних працівників українських вузів.

Цікавим виявився результат опитування щодо перспектив України вступу до Європейського Союзу (ЄС) і безпосередньо відношення до євроінтеграції нашої держави: 58,5 % висловилися за вступ України до ЄС, 15,1 % – проти, 26,4 % – ще не визначилися. Високі показники за інтеграцію України до ЄС деякою мірою перевищу-

ють загальноукраїнські показники, що на наш погляд, пояснюється віковим та певним чином освітнім цензом. Як свідчать соціологи, відкритими до євроінтеграційних процесів є більш молоді люди та переважно з вищою освітою. Порівнюючи з показниками відповідей на це ж питання студентами НГУ у 2005 р., коли за вступ висловлювалися 30,72 % опитаних, проти – 26,88 %, а не визначились 42,24 % [1, с. 150], можна зробити висновок, що простежується чітка тенденція до позитивного ставлення молоді до європейського майбутнього України.

Показники щодо готовності молодих українських науковців працювати в Європі майже синхронізовані з підтримкою вступу до ЄС. А саме 54,7 % опитаних висловили своє бажання працювати в Європі; 24,5 % – не хотіли б залишити Україну та влаштуватися на роботу в європейській країні, а 20,8 % – ще не визначилися. Одним із факторів, що забезпечує високий відсоток підтримки молодими українськими науковцями інтеграційних процесів України до Європи, вважаємо, можливість працювати і в європейських країнах, користуючись правом мешканців ЄС на вільний рух людей, капіталів, товарів та послуг.

На питання щодо оцінки рівня своєї обізнаності про ЄС та зокрема виробничу діяльність у Європі відповіді респондентів поділилися на майже однакові три варіанти: 30,2 % опитаних вважають себе обізнаними, 32 % – навпаки, необізнані, 37,8 % затруднялися відповісти. Якщо припустити, що цю третю частину, якій важко відповісти на таке питання, скоріше можна віднести до тих, хто не обізнаний (взагалі або ж певною мірою) щодо ЄС та специфіки виробничої діяльності у Європі, то маємо, що близько 70 % майбутніх науковців України мають достатньо низький рівень інформованості з даного питання. Однак у 2005 р. цей показник був ще вище, а саме 84,48 % вважали, що знають про це мало, або взагалі нічого [1, с. 149]. Звідси логічним постає питання “Чи потребуєте ви підвищення своєї професійної обізнаності в європейських умовах?”, на яке позитивну відповідь дали 84,9 % респондентів, тоді як лише 5,7 % опитаних не відчували потреби у даній інформації, а 9,4 % – не змогли відповісти. Показники у 2005 р. були приблизно такими ж самими [1, с. 150].

Отже, виходячи, з одного боку, з необхідності враховувати сьогоденні європейські реалії, специфіку євроінтеграційних процесів, та як вони дедалі більше зачіпатимуть Україну та її науковий потенціал, а, з іншого, з чітко вираженої потреби магістрів, аспірантів, майбутніх науковців у необхідності підвищення їх всебічної та професійної обізнаності в європейських умовах, вважаємо доцільним, своєчасним і актуальним проводити заходи, які сприятимуть більшій проінформованості науково-педагогічних працівників та студентів.

Для запровадження змін у вітчизняній системі вищої освіти необхідно підготувати відповідну законодавчо правову базу. Наголос на інтеграцію системи вищої освіти України не тільки у світову, а передусім у європейський простір вищої освіти при збереженні і розвитку досягнень та традицій української вищої школи зроблено у запропонованій новій редакції Проекту Закону “Про внесення змін до Закону України “Про вищу освіту” [2] (Далі – Проект) (Стаття 3).

Основні завдання реформування вищої освіти зазначені у “Державній програмі розвитку освіти в Україні на 2005-2010 рр.” – інтеграція освіти і науки, інформатизація освіти, запровадження нових педагогічних технологій; підвищення якості навчання, виховання, кваліфікації, компетенції та відповідальності фахівців усіх напрямків, їхньої підготовки і перепідготовки; розвиток системи неперервної освіти впродовж життя та ін. [3].

З метою забезпечення належної якості і європейського рівня навчання Україна має запровадити та дотримуватися завдань та принципів створення зони Європейської вищої освіти: введення двоциклового навчання; запровадження кредитної системи; формування системи контролю якості освіти; розширення мобільності студентів і викладачів; забезпечення працевлаштування випускників; привабливість європейської системи освіти [4].

Порівнюючи з чинним законом “Про вищу освіту”, у Проекті йдеться мова про розширення можливостей для здобуття вищої освіти, освіти впродовж життя, про розширення автономії вищих навчальних закладів та їх академічної свободи (Стаття 3); про здійснення навчання у ВНЗ України українською мовою (Стаття 5). Стосовно післядипломної освіти у новій редакції Проекту пропонується вилучити перепідготовку, як можливість отримання іншої спеціальності (Стаття 10). Безумовно важливим завданням є розвиток безперервної освіти, оскільки технології дуже швидко застарівають, а тому необхідно змінити підхід до навчання – готовність самостійно набувати нові знання протягом усього життя.

У Проекті з структури вищої освіти з освітньо-кваліфікаційного рівня вилучено рівень спеціаліст та додано освітньо-науковий рівень – доктор філософії. Підготовку магістрів здійснюють університети та академії, а докторів філософії ще й наукові установи. Термін підготовки магістрів відбувається протягом 1,5-2 років, а докторів філософії – протягом 4 років, причому підготовку останніх здійснюють виключно за денною формою (Стаття 7,9). Вилучені пункти щодо можливості готуватися до захисту дисертації у статусі здобувача та докторанта (Стаття 53), статті про квоту кількості студентів – не менше ніж 51 %, що навчаються за державним замовленням (Стаття 23) та про рівні акредитації (Стаття 24).

Найбільшого обговорення викликала 56 та 64 статті Проекту Закону про працевлаштування випускників ВНЗ та зміни розміру плати за весь строк навчання. Студенти, які навчалися за державним замовленням мають відпрацювати на підставі направлення не менше трьох років, а у разі відмови мусять відшкодувати до Державного бюджету витрати, пов’язані з їх навчанням у вищому навчальному закладі (Стаття 56). Якщо у чинному Законі зазначено, що розмір плати не може бути змінений протягом усього строку навчання, то у новій редакції цей пункт вилучено (Стаття 64), натомість у наступній статті пояснюється, що цей розмір може змінюватись протягом усього строку навчання з урахуванням офіційно визначеного рівня інфляції за попередній календарний рік (Стаття 65). Така пропозиція викликана фінансовими проблемами, які постали перед українськими вузами.

Фінансування освіти в Україні за рахунок держави відбувається приблизно на половину, тоді як в розвинутих країнах ця частка набагато більша: так, наприклад, фінансова підтримка складає 90 % для французьких та австралійських університетів, 80 % – для іспанських, 70 % – для німецьких. Міністр фінансів України Віктор Пинзеник під час презентації проекту Державного бюджету на 2009 рік у Президії НАН України повідомив: “На жаль, Державний бюджет є головним джерелом фінансування видатків на розвиток науки. Ця частка сьогодні складає 62 %, а недержавні джерела – лише 32 %... На 2009 рік на фінансування науки планується 0,51 % ВВП” [5]. Тоді як за визначеннями ЮНЕСКО мінімально можлива частка витрат держави на освіту має становити 3,5 % ВВП, а світовий досвід показує, що витрати на освіту мають становити не менш 5 % ВВП і розвинуті країни світукладають в розвиток освіти близько 9 %. Отже, показники щодо фінансування державою системи вищої освіти залишаються на досить низькому рівні. І в цьому плані вважаємо за конструктивні пропозиції до змін Закону України “Про вищу освіту”: у статті про принципи управління вищим навчальним закладом додається пункт, який надає вищим навчальним закладам право самостійно розпоряджатися коштами, отриманими від надання платних послуг (Стаття 29).

Аналізуючи сучасний стан освіти і науки у всьому світі і зокрема в Україні, хотілося б наголосити на тому, що нерідко новітні наукові розробки обумовлюють формування кризових ситуацій, коли в умовах розвитку досконаліших технологій виробництва втрачається гармонія з природою, яка в свою чергу відповідає людству стихійними лихами та глобальним потеплінням. Ряд науковців, намагаючись досягнути значних результатів, спрямовують свою діяльність на максимальне задоволення потреб сьогочасного суспільства, не замислюючись над перспективами майбутніх поколінь. Така безвідповідальність та бездуховність обумовлює кризовий стан науки і освіти та вимагає від освітян в наслідок певних реформаційних перетворень сформувати модель сучасного фахівця. Сьогодні необхідно переглянути підходи щодо використання природних ресурсів, знаходити та запроваджувати альтернативні джерела енергії, що забезпечить сучасному поколінню подолання низки криз, зокрема енергетичної, екологічної та генетичної. Ці складні завдання зможуть вирішити науковці нової генерації з високим рівнем наукової компетентності та загальної культури. У зв'язку з цим з'явилася потреба у реформуванні системи освіти.

Задача сучасної освіти не тільки підготувати професіонального фахівця у своїй галузі, а й виховати духовну людину з високим рівнем особистої відповідальності, що можливо здійснити в наслідок зміни спрямованості свідомості з “технократично-споживчого” на “ціннісно-відповідальний” підхід. З цієї задачею може впоратися поєднання в змісті освіти досягнень природничих і гуманітарних дисциплін. Використання міждисциплінарного напрямку наукових досліджень, найбільш ефективного для подолання фрагментарності окремих наук та формуванню цілісного системного мислення, дозволяє досліджувати проблему, залучаючи до дослідження знання різних галузей. Час “вузьких” спеціалістів з технократичним мисленням минув, і зараз актуалізувалася потреба міждисциплінарних досліджень у науці, створення професійного сим-

біоу: наприклад, інформатика + етика + психологія, оскільки з такою динамікою розвитку інформаційних технологій вже у недалекому майбутньому буде необхідно писати програми для комп'ютера з властивостями людської свідомості.

Для характеристики розвитку вищої освіти в Україні найбільш підходить вислів Т.Г. Шевченка: "І чужому навчайтесь, і свого не цурайтесь". Так, необхідно зберегти власні традиції змістовної, ґрунтовної та широкої теоретичної підготовки фахівців з одночасним використанням інноваційних технологій у навчанні та відповідністю сучасним європейськими вимогами. Необхідно більше використовувати можливості новітніх інформаційних та комунікативних технологій, запроваджувати інтерактивні моделі навчання, здійснювати перехід від розповідавчих до діяльнісних форм, не передавати знання, а організувати таким чином дослідницьку діяльність студентів, щоб вони самі знаходили ці знання, а викладачу залишається направляти та контролювати їх діяльність, спрямовувати їх не на отримання правильної відповіді, а на розуміння того, як цю відповідь отримано. Інноваційне навчання передбачає зміни як системи організації освіти (децентралізація системи управління освітою, зміна системи фінансування вузів, вдосконалення бази навчально-методичного забезпечення), так самої парадигми освіти (зміна стиля педагогічної діяльності на більш демократичний, зміна відносин між викладачем і студентами з суб'єкт-об'єктних на нові суб'єкт-суб'єктні).

В Україні, де вища освіта перестає бути елітарною та дедалі більше набуває масового характеру, а в лекційній аудиторії сидить близько ста студентів, безумовно нелегко встановити суб'єкт-суб'єктні відносини. Вирішенню цієї проблеми буде сприяти запропонована у Проекті відміна норми часу (900 годин на ставку), оскільки до цього питання треба підходити диференційовано: наприклад, в технічних університетах навантаження для викладачів гуманітарних дисциплін складають переважно аудиторні години, бо відсутні такі форми роботи, як курсові, дипломні тощо.

Величезну роль відіграє особистість викладача, його харизма, його комунікативні, соціальні та етичні компетенції. Чим складніше матеріал, тим сильніше впливає на рівень його засвоєння психологічний фактор. Саме викладач, використовуючи низку емоційно-психологічних засобів, може як підвищити й інтерес до матеріалу, й рівень його розуміння та опанування студентами, так і навпаки зневолювати інтерес до навчання. Отже, якість підготовки фахівців залежить від професійного рівня викладацького складу. Проте в технічних університетах актуальним залишається проблема – відсутність професійної педагогічної освіти у викладачів, що, на нашу думку, можливо вирішити двома шляхами.

По-перше, через проходження ними підвищення кваліфікації щонайменш кожні 5 років, що відповідає загальноєвропейському принципу "освіта через все життя". Процес підвищення кваліфікації передбачає поглиблене вивчення іноземної мови, дидактики, психології, риторики та опанування новітніх комп'ютерних технологій.

По-друге, через навчання в магістратурі за спеціальністю "Педагогіка вищої школи". Наприклад, в Національному гірничому університеті у 2005 р. була акредитована така спеціальність саме з метою надання педагогічної підготовки випускникам

та викладачам технічних спеціальностей, які можуть добре знати гірничу справу чи комп'ютерне моделювання, проте не завжди можуть творчо виконувати функції тьютора, що відповідає вимогам сучасного викладача. Так в межах підготовки магістрів ПВШ в НГУ на основі таких дисциплін як "Психологія вищої школи", "Педагогічна етика", "Філософські основи наукового пізнання", "Соціальна психологія", "Риторика" та інші, формуються такі якості майбутнього викладача як: "категоріальне бачення світу та вміння переносити абстрактно-сутнісне мислення на педагогічні процеси, творче мислення як здібність до генерації нових ідей, соціальна та міжкультурна толерантність, індивідуально-відповідальне формування цінностей особистого життя, здібність до етичної експертизи як наукових проектів так і суб'єкт-суб'єктних відносин у навчальному процесі, психологічна гнучкість та світоглядна принциповість"[6].

Розвиток вищої освіти в Україні вимагає впровадження інноваційних систем та технологій в навчально-виховний процес вищих навчальних закладів при одночасному збереженні національних освітніх традицій, враховуючи власний досвід. Вважаємо, що вища школа в Україні потребує зміни наукових парадигм, а її розвиток можливий за умов реалізації принципів демократизації суспільства, освіти та формування громадянського суспільства в Україні. Це обумовить підготовку фахівців не стільки з технократичним мисленням, скільки створить умови для підготовки сучасного професіонала з високим рівнем загальної культури, духовністю, системним світоглядом та критичним мисленням, що забезпечить постійну самоосвіту, вміння вчасно вирішувати проблеми та нести за них відповідальність, і нарешті їхню конкурентоспроможність на ринку праці. Акцент в освіті на знаннях, вміннях та навичках вже не здатен задовольнити потреб сучасного суспільства, де головний акцент має бути на духовності, людської гідності та відповідальності.

Таким чином, вища освіта в Україні потребує реформування у зв'язку з необхідністю впровадження змін як організаційного, так і світоглядного характеру.

Література:

1. Шабанова Ю.О., Пазиніч Ю.М. "Європейський вибір України": перспективи впровадження навчального курсу у технічних університетах // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка.: Зб.наук.праць. – К.: Політехніка, 2005. – №3 (15). – Ч.2. – с.148-152.
2. www.mon.gov.ua/laws
3. Державна програма розвитку освіти в Україні на 2005-2010 роки // <http://www.mon.gov.ua>
4. Болонський процес у фактах і документах / Упорядники Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубіянюк В.В., Бабін І.І. – К. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003.
5. <http://www.zaxid.net>
6. Шабанова Ю.О., Пазиніч Ю.М. Магістратура за спеціальністю ПВШ як актуальна можливість підготовки кадрів для впровадження принципів Болонського процесу в університетах України // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору / Теоретичний та науково-методичний часопис. Додаток 3. Том 3. – К., 2006 – С.299-302.

ОСВІТНІ РЕФОРМИ В МЕДИЦИНІ: БРИТАНСЬКИЙ ДОСВІД

На основі аналізу британського досвіду реформ медичної освіти зроблено висновок, що Велика Британія залишилася країною з класичною консервативною системою освіти, незважаючи на те, що однією з перших підписала Болонську декларацію. У статті наведені різні погляди на заміну традиційних методів викладання – дидактичного навчання проблемним навчанням, зниження інформаційного перенавантаження студентів, самостійний вибір дисциплін студентами.

На основе анализа британского опыта реформ медицинского образования сделан вывод, что Великобритания остается страной с классической консервативной системой образования, несмотря на то, что одной из первых подписала Болонскую декларацию. В статье приведены различные мнения по поводу замены традиционных методов преподавания – дидактического обучения проблемным обучением, снижения информационной нагрузки студентов, самостоятельного выбора студентами изучаемых дисциплин.

Based on the analysis of British experience of medical education reforms, we have concluded Britain to remain a country of traditional classical education system, though she was one of the first to sign Bologna convention. Different views on replacement of traditional education teaching methods by problem-based learning, decrease of students' information overload and students' individual selection of studied disciplines have been discussed in this article as well.

Британська вища освіта багато в чому відрізняється від української. Велика Британія має репутацію країни класичної університетської та професійної освіти; вона є відомою у всьому світі і формально відповідає положенням Болонської процесу, до якого сьогодні приєдналася і Україна. Перебуваючи на стадії експериментального впровадження норм та критеріїв Болонської декларації, Україні необхідно зважити всі “за” та “проти” тактики реформування медичної освіти, використовуючи при цьому досвід інших держав. Розуміння та критична оцінка освітніх реформ у медицині, що спостерігаються у багатьох європейських країнах, зокрема у Великій Британії, дозволить використати позитивні елементи у майбутньому реформуванні та вдосконаленні української медичної освіти.

Процеси реформування сучасної системи професійної підготовки у Великій Британії розпочалися ще в 60х роках і тривають до нині. Починаючи з 1964 року, у Великій Британії введено обов'язкове стажування протягом одного року всіх випуск-

ників вищих медичних шкіл: протягом цього “до реєстраційного” року молоді лікарі в якості інтернів або резидентів в одній із спеціально виділених для такої навчальної мети лікарень проходять підготовку з внутрішньої медицини і хірургії тривалістю 6 місяців [1, с. 34].

У 1988 році в Единбурзі була прийнята Единбурзька декларація, в основу якої було покладено 12 принципів реформування медичної освіти, вісім з яких стосуються медичної освіти, чотири – змін за межами медичних закладів [9, с. 481-482].

За останнє десятиліття спостерігаються спроби докорінно змінити додипломну та післядипломну медичну освіту в Об'єднаному Королівстві. Прихильники змін заявляють, що традиційне навчання є застарілим і занадто деталізованим. Генеральна медична рада (General Medical Council – GMC) – державний орган, що веде реєстр дипломів та видає дозвіл на лікарську практику, вперше в 1993 році, а потім у 2002 видала рекомендації під назвою “Лікар майбутнього” (Tomorrow's Doctor) [1; 7]. Ключові реформи, які рекомендовані GMC включали: а) зниження інформаційного перенавантаження – припинення вивчення студентами непотрібних деталей; б) покращення традиційних методів викладання – заміна дидактичного навчання на проблемне навчання – ПН (problem based learning – PBL); в) надання студентам можливості контролювати їхнє навчання самостійно – дозволити їм самим визначати, що їм потрібно знати та з яких дисциплін вони хочуть складати іспити; г) перетворення базової додипломної освіти на платформу до навчання протягом усього життя – отримання диплому є лише першим етапом медичної кар'єри; д) покращення навичок міжособових відносин лікарів – навчати студентів бути співчутливими, краще ставитися до хворих та їхніх проблем, розвивати комунікаційні навички, тощо [7].

Понад третина британських медичних шкіл прийняли ці принципи. Однак, сьогодні, існують як ті, що підтримують такі реформи, так і їх противники. Так, декан факультету медицини та стоматології Брістольського університету, який є одним з десяти найкращих у Британії сьогодні, Гарет Уільямс (Gareth Williams), аналізуючи перш за все якісні, а не кількісні зміни в освіті, називає реформи, що спостерігаються у додипломному медичному навчанні в Об'єднаному Королівстві “тріумфом евангелізму над здоровим глуздом” [6, с. 92-94]. Він пише, що “не доведено, що дана система призведе до випуску кращих лікарів, оскільки вона не протестована на британських студентах-медиках. Освітні реформи проводяться в країні скоріше з метою прагнення до змін, а не як реакція на неефективність традиційних навчальних програм” [6, с. 92].

Отже, що ж насправді мають знати лікарі?

Дійсно, значну частину теоретичних знань практикуючи лікарі не використовують. Особливо цей надлишок знань спостерігається в базових медичних науках (анатомія, фізіологія, біохімія та ін.): навіщо студентам вивчати в деталях біохімічні шляхи, якщо навіть консультанти з метаболічної медицини не використовують ці знання у повсякденній роботі? Бажання відмінити інформаційне перенавантаження призвело до того, що GMC рекомендувала “звести фактичну інформацію до того мінімуму, який необхідний на даному етапі медичного навчання” [7]. З одного боку, скорочення надмірних

деталей у програмі має очевидні переваги, однак з іншого — чи не призведуть ці рекомендації до потенційно небезпечного базового фундаментального незнання?

Деякі медичні школи в даний час відійшли від формального викладання базових медичних наук, змушуючи студентів опановувати ці важливі галузі самостійно або використовуючи ПН. Проте, до цього часу не доведено чи даний підхід призводить до випуску кращих лікарів; тепер є ризик, що знань таких лікарів може не вистачити для ефективної та безпечної практики [6, с. 92].

Нападки на інформаційне перенавантаження також знайшли своє відображення і в клінічних дисциплінах: більше уваги приділяється загальним захворюванням, які часто зустрічаються, а що ж робити тим хворим, хвороби яких не потраплять до цієї групи? Прогалина, яка створена урізанням фактичного традиційного навчання, частково була заповнена опануванням інших дисциплін та видів діяльності, таких як розвиток комунікативних навичок, а також вивченням матеріалу, що студенти обирають самостійно. GMC рекомендує студентам обирати 30 % предметів додипломного курсу, 10 % з яких можуть не мати ніякого відношення до медицини [7]. Ця модифікація може допомогти у підготовці загальноосвічених та добре поінформованих лікарів, проте вона відображає нераціональне використання часу, необхідне для оволодіння базовими дисциплінами.

Стати досвідченим лікарем завжди вимагало важкої праці, тому, неприпустимо скорочувати значну частину традиційного навчання тільки тому, що вчити потрібно дійсно багато. Деякі студенти дійсно можуть багато працювати самостійно, щоб компенсувати недоліки навчального плану, проте не варто вважати, що всі 18-19-літні абітурієнти, які вступають до британських медичних шкіл, достатньо зрілі для цього [5; 8].

На думку професора Уільямса [6], реформатори відкидають дидактичне навчання — наприклад, лекторів та тьюторів (викладач чи куратор в університеті) — як застаріле “годування з ложечки”, що пригнічує творче мислення та утримує студентів на рівень нижче від викладача [6, с. 93]. У якості “гуманної” альтернативи було запропоноване ПН [8, с. 1561]. Передбачалося, що ПН впроваджуватиметься через комбінацію групових обговорень та індивідуальних досліджень, при якій студенти самі визначають свої навчальні цілі, стратегії та темп навчання. Куратор, який не займається викладанням, відносно пасивний, в його обов’язки входить просто ведення обговорень; крім того, за даними професора Уільямса, багато ПН кураторів у Великій Британії не володіють спеціальними знаннями, деякі не мають медичного досвіду чи навіть медичної освіти взагалі [6, с. 93].

Поза сумнівом, ПН може захоочувати високомотивованих студентів, які вже добре розуміють предмет диспуту і знаються на темі, вести бесіду. Проте, в не функціонуючій групі або в такій, що має неефективного куратора, ПН швидко перетворюється на майже броунівську втрату часу та енергії. Це теж, на думку фахівців, є нелогічним і неефективним шляхом придбання базових знань. Чи можна очікувати від середнього випускника британської школи, куратором якого міг би бути, наприклад, історик за фахом, глибоких знань; і чи зможе такий випускник вірно визначити, що

потрібно лікарю знати з області, скажімо, біохімії, без надлишкової втрати часу та завантаження зайвою інформацією? Врешті-решт, навіть якщо ПН і є більш гуманним способом навчання, то воно не повинно позбавляти студентів можливості спілкуватися з досвідченими та надихаючими їх на власні роздуми викладачами.

Медичне ПН вперше було запропоноване в університетах МакГіла (McGill) та МакМастера (McMaster) в Канаді. Ці університети історично приймають лише невеликий відсоток абітурієнтів, які демонструють найкращі знання і обов'язково вже отримали домедичну освіту. Ймовірно, що ці елітні студенти в Канаді могли б вчитися навіть за найгірших умов, однак, досить складно уявити, що більшість абітурієнтів Британії такі ж зрілі та мотивовані. Відомі дослідники ПН Вернон (Vernon) та Блейк (Blake) [4] пишуть, що випускники університету МакМастера не відчують себе набагато краще підготовленими спеціалістами, ніж їхні колеги після традиційного курсу післядипломного навчання. Крім того, мета-аналіз показує, що в цілому, ПН не призводить до випуску кращих лікарів з фактичними та клінічними знаннями у порівнянні з традиційною програмою [4, с. 258].

Проте більшість науковців схиляються до думки, що ПН має більше переваг, ніж недоліків у порівнянні з традиційною системою. Що стосується Великої Британії, то ПН вперше було введено в навчальну програму в 1995 за підтримки GMC, яка стверджує, що "сучасна освітня теорія та дослідження повинні вплинути на викладання та навчання" [7]. Сьогодні ПН використовується у більшості медичних шкіл, стає все більш популярним серед студентів, оскільки розвиває навички клінічного мислення та навички роз'язання проблем, стимулює лікарів до навчання протягом життя. Проте, як зазначає Крістофер Кларк (Christopher E Clark) [3], для впровадження ПН потрібні додаткові ресурси в порівнянні з традиційними підходами. Крім того, існує ще небагато експериментальних доказів з Великої Британії, тому такі поширені та фінансово-дорогі зміни в медичних школах скоріше залишаються теорією, а не доказовою базою. Тому, існує потреба в більш деталізованих дослідженнях, які б висвітлили весь перелік позитивних та негативних наслідків до того, як буде прийнято остаточне рішення щодо використання ПН як методу основного вибору для підготовки наступних поколінь британських лікарів [3, с. 723].

Різноманітність підходів до медичного навчання вітається, проте, тільки якщо кінцевою метою навчання є лікарі, які дійсно відповідають всім вимогам сучасної медицини. Однак, слід зважати на традиційні навчальні курси, які, не зважаючи на всі свої недоліки, сприяють випуску гуманних і свідомих лікарів з солідною базою знань, яка дозволяє їм робити кар'єру в широкому спектрі медичних наук [6, с. 94]. Тож, можливо, не варто перекреслювати традиційні надбання у освіті, а застосувати неодноразово перевірений досвід разом з новітніми тенденціями?

Залишається відкритим питання, що ж має бути рушійною силою освітніх реформ в медицині у Великій Британії? Бажання бути як всі чи все-таки зберегти свою консервативність і традиційність? Третина медичних шкіл зголосилася на освітні реформи можливо через страх GMC, яка має повноваження не тільки видавати дозвіл на лікарську практику, але й закривати школи [6, с. 93].

Кредит, який є основою Болонської декларації, у Великій Британії розглядається як корисний інструмент для оцінки обсягу та рівня освіти, яку отримав студент, а не як результат завершення такої освіти. На національному рівні, система перезарахування кредитів існує лише у Шотландії. Шотландська система накопичення та перезарахування кредитів діє з початку 1990х. Ймовірно, що дотримуючись положень Болонської декларації, все більше навчальних закладів через розробку нових критеріїв кваліфікацій перейдуть на аналогічну систему. Однак, навіть між навчальними закладами, які користуються системою кредитів, існують суттєві розбіжності щодо її використання [2].

Отже, не існує єдиної правильної думки щодо вірності тих чи інших змін. Вся Європа знаходиться в інтеграційному реформаційному процесі, тільки кожна країна робить це по-своєму. Деякі навчальні заклади (Оксфорд, Кембрідж), не зважаючи на вступ Британії до Болонського процесу заявили, що не хотіли б на даному етапі переходити до системи, яка базується на кредитах, так як мають свою власну особливу структуру і організацію навчальних програм. Система освіти в таких закладах формувалася протягом довгого періоду і на даний момент є для них оптимальною [2].

Отже, ми приходимо до висновку, що Велика Британія, хоча і є одним з перших учасників Болонського процесу, впроваджує реформи надзвичайно повільно. Скоріш за все, причиною цього є консервативний настрій суспільства та вищих навчальних закладів. Англійські ВНЗ є досить самодостатніми системами, які вже добре визнані на світовому ринку. Тому, їх престижність та відомість повністю компенсує їх невідповідність Європейським освітнім стандартам.

Література:

1. Медична освіта у світі та в Україні/ (Поляченко Ю.В., Передерій В.Г., Волосовець О.П. та ін.). – Київ: Книга плюс, 2005. – 384 с.
2. Система вищого образования Великобритании. [Електронний ресурс] <http://www.albioncom.ru/university/england/catalog?id=5> – 26k
3. Christopher E Clark. Problem-based learning: how do the outcomes compare with traditional teaching? *British Journal of General Practice*. 2006; 56(530); p. 722–723
4. David T. A. Vernon, Robert L. Blake. Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research. *Academic Medicine* 1993; 30; 235-238
5. Donald A. Misch. Andragogy and medical education: are medical students internally motivated to learn? *Advances in Health Sciences Education* 2002; 7; p.153-160
6. Gareth Williams, Alice Lau. Reform of undergraduate medical teaching in the United Kingdom: a triumph of evangelism over common sense. *BMJ* 2004; 329; p. 92-94
7. General Medical Council. Tomorrow's doctors. Recommendations on undergraduate medical education. 2003. [Електронний ресурс] http://www.gmc-uk.org/education/undergraduate/undergraduate_policy/tomorrows_doctors.asp
8. Geoff Norman. Research in medical education: three decades of progress. *BMJ* 2002; 324; p.1560-1562
9. World Federation for Medical Education. The Edinburg declaration. *Medical Education* 1988; 22; p. 481-482.

ПАЩЕНКО С.Ю.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології,
Запорізький національний університет;
локальний координатор міжнародного проекту
підготовки магістрів у галузі соціальної
роботи, м. Запоріжжя

ЄВРОПЕЙСЬКІ СТАНДАРТИ МЕТОДИЧНОЇ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ

У статті розглядаються основні методичні та психолого-педагогічні аспекти професійної підготовки магістрантів українських вишів та засоби її інтенсифікації з урахуванням європейських стандартів (на прикладі міжнародного освітнього проекту "Європейські перспективи соціального включення").

Вища школа, магістратура, професійна підготовка, психолого-педагогічна підготовка, методична підготовка, європейські освітні стандарти, міжнародний освітній проект

В статье рассматриваются основные методические и психолого-педагогические аспекты профессиональной подготовки магистрантов украинских вузов и способы её интенсификации с учётом европейских стандартов (на примере международного образовательного проекта "Европейские перспективы социального включения").

Высшая школа, магистратура, профессиональная подготовка, психолого-педагогическая подготовка, методическая подготовка, европейские образовательные стандарты, международный образовательный проект

The article views the main methodical and psycho-pedagogical aspects of masters' training at the higher educational establishments of Ukraine and the ways of its intensification according to the European standards (on the example of the international educational project "European Perspectives of Social Inclusion").

Higher school, mastery, professional training, psycho-pedagogical training, methodical training, european educational standards, international educational project

Сучасна вища школа намагається сьогодні якнайповніше задовольнити потреби держави у висококваліфікованих, професійно-мобільних, конкурентоспроможних і витребуваних на ринку праці фахівцях, готових виконувати складні професійні функції та завдання, із широким світоглядом, професійним мисленням і творчим потенціалом, здатних до безперервного навчання і продукування нових знань.

Від спеціаліста найвищого кваліфікаційного рівня (магістра) вимагаються не лише предметні, галузеві знання, але й поінформованість у суміжних сферах, психо-

лого-педагогічна культура. Підготовка таких спеціалістів на рівні європейських вимог і професійних стандартів передбачає впровадження в систему вищої професійної освіти широкого спектра нововведень, які б сприяли удосконаленню, модернізації та підвищенню якості науково-освітньої роботи, і створення на основі комплексного підходу своєрідного інноваційно-освітнього клімату для ефективної діяльності ВНЗ [2].

До того ж, професійна діяльність будь-якого напрямку є сьогодні неефективною без активного впровадження психолого-педагогічних знань, а також знань та навичок у галузі управління [10].

Саме це зумовило основну мету нашого дослідження – розгляд та аналіз проблеми повноцінної психологічної, педагогічної та методичної підготовки магістрів у процесі їх вузівського навчання до подальшого здійснення ними викладацької діяльності у вишах різних рівнів акредитації. Актуальність такої роботи є визначальною на сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні за 2-ступеневою моделлю підготовки спеціалістів у вищій школі та дозволяє нам висвітлити, також, ті наукові напрацювання та методичний досвід, яких ми набули в процесі запровадження у навчальний процес Запорізького національного університету міжнародної навчальної магістерської програми за стандартами європейської вищої освіти. Нами також зроблено спробу узагальнення основних положень статті у вигляді науково-методичних рекомендацій.

Класичний університет згідно з європейським поглядом на сучасну освіту представляє собою систему самовідновлювального типу [12], тобто покликаний, здійснюючи повний цикл підготовки спеціалістів з вищою освітою, забезпечувати свої кадрові потреби за рахунок підготовки магістрів до здійснення не лише предметно-професійної, а й науково-педагогічної діяльності. Отже, необхідність підготовки випускників магістратури з урахуванням високого рівню їх психолого-педагогічної компетентності, здатності та готовності до проведення наукових досліджень у галузі міжособистісних стосунків, динаміки розвитку людських груп та колективів, управління процесами навчання та виховання студентської молоді не викликає сумніву. Виходячи з цього, необхідно зробити акцент на інноваційно-методичній та психолого-педагогічній складових підготовки магістрантів в університеті не як на другорядних та супроводжуючих, а як на професійно значущих та невід'ємних частинах професійної підготовки сучасного спеціаліста з вищою освітою [1; 5; 7; 10; 11].

Ця проблема є сьогодні однією з найактуальніших в освітній галузі в контексті адаптації системи вищої освіти до структурних, організаційних та змістових вимог Болонської Конвенції. Адже “психологізація” навчального середовища, зміщення акцентів з потреб та запитів суспільства на потреби й інтереси людини, особистості в процесі професійної підготовки, навчання та виховання є однією з базових установок вищої освіти у розвинених європейських країнах [7; 14].

Аналогічна ідея знайшла відображення і в антропоцентричній концепції особистісно-гуманістичного виховання та навчання українського педагога А. Бойка [4]. Її системоутворюючим фактором виступає не культура, не освіта, а людина як унікальна неповторність та найвища цінність. Для практичної реалізації особистісно-гуманістич-

ної парадигми необхідно забезпечення суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин студентів і педагогів ВНЗ на рівні співпраці та співтворчості в процесі магістерської підготовки.

Багато уваги розвитку методичної та психолого-педагогічної складових професійної підготовки фахівців з вищою освітою приділяли наступні вчені: В. Ляудіс, Г. Селевко, В. Сластьонін, І. Богданова, Н. Ничкало вивчали психолого-педагогічні аспекти інноваційної діяльності в освіті; І. Зязюн, О.Дубасенюк, М. Левіна розглядали психологічну складову запровадження педагогічних технологій у процес професійної підготовки магістрів до педагогічної діяльності; Н. Бордовська та О. Реан визначили провідні тенденції методичного та психолого-педагогічного оновлення навчання та виховання у вищій школі в контексті змін у світовому освітньому просторі; І. Кобиляцький, Ю. Кисельов, Б. Лисицин, Т. Кудрявцев, Л. Кандибович, Ф. Науменко, Р. Нізамов, М. Дьяченко, Л. Подоляк вивчали методи активізації психолого-педагогічних знань, умінь та навичок у процесі професійного навчання; О. Абдуліна, А. Беляєва, Г. Вайсбург, А. Газеев, І. Жданов, В. Бондар досліджували професійну та психолого-педагогічну спрямованість змісту навчання у сучасних вишах; С. Вітвицька, З. Курлянд, А. Алексюк, А. Кузьмінський, О. Мороз, Н. Басова, Л. Столяренко, М. Фіцула та інші розробляли механізми запровадження методичних, технологічних та психолого-педагогічних інновацій у систему професійної підготовки магістрів; Н. Артикуца, М. Артюшина, О. Горчакова та інші розглядали освітні інновації у контексті євроінтеграційних процесів.

В цьому сенсі дійсно унікальним щодо можливостей, які відкриваються перед магістрантами у процесі їхньої професійної підготовки, є новий освітній проект "Європейські перспективи соціального включення" з підготовки магістрів у галузі педагогічних та соціальних наук, структура та зміст якого побудовано за європейськими стандартами [8]. До цього міжнародного проекту з 2004 року долучився Запорізький національний університет, підписавши в м. Тімішуара (Румунія) Угоду про академічну співпрацю з 13 університетами 10 країн Європи: Hochschule Magdeburg-Stendal – University of Applied Sciences (Німеччина); Universitatea "A.L. I. Cuza", Iasi (Румунія); Universidade do Porto (Португалія); Universidade Tecnica de Lisboa (Португалія); Edge Hill University College (Великобританія); Eotvos Lorand University of Science, Budapest (Угорщина); Karlstad Universitet (Швеція); University of Braga (Португалія); University of Debrecen (Угорщина); University of Lillehammer (Норвегія); University of Nijmegen (Нідерланди); University of Tallinn (Естонія); West University of Timisoara (Румунія).

Тож, приєднання ЗНУ до європейського освітнього проекту в межах міжнародної програми академічної мобільності Сократ-Еразмус стало логічним кроком щодо інтеграції саме нашого вузу до світового освітнього простору, бо Запорізький національний університет став єдиним закладом вищої освіти в Україні, який було запрошено до спільного проекту навчання магістрів за напрямком "Європейські перспективи соціального включення" ("European Perspectives on Social Inclusion"). Навчальний процес за цим проектом було розпочато в Запорізькому національному університеті з жовтня 2005 року.

Головна мета курсу – підвищення кваліфікаційного рівня спеціалістів, які працюють у галузях соціального патронату та опіки, соціального захисту, освіти, медицини, соціального управління. Згідно з європейськими підходами до магістерської освіти, на навчання запрошуються люди з наявною базовою вищою освітою в різних галузях матеріального та духовного виробництва, що повністю відповідає одному з основних принципів Болонської угоди щодо навчання через усе життя та дозволяє людині пройти перепідготовку та перекваліфікацію за вищим рівнем освіти [13].

Навчання відбувається за модульно-рейтинговою системою та стандартами вищої європейської освіти. Воно побудовано за очно-заочною формою, яка є досить зручною для підготовки та перепідготовки людей з вищою освітою, для надання їм можливості отримати не тільки предметну, але й професійно-педагогічну підготовку для подальшої викладацької діяльності у ВНЗ.

Робочою мовою проекту є англійська. Це надає магістрантам об'єктивної можливості удосконалення знань англійської мови професійного спрямування та виведення володіння нею на новий якісний рівень. Адже міжнародний диплом магістра та висока освітня кваліфікація вимагають від сучасного спеціаліста знання однієї, а, бажано, й декількох іноземних мов.

Магістранти повністю забезпечені підручниками з усіх модулів курсів, які викладаються в програмі. Вони написані професорами західних університетів та видані на двох європейських мовах всесвітньо відомим видавничим домом Peter Lang.

Курс розраховано на 2 роки (система 3 + 2) та отримання 90 європейських кредитних одиниць. Кількість групи обмежено 15 особами, що дозволяє застосувати індивідуальний підхід та ефективне наукове керівництво процесом підготовки кожного студента з боку вітчизняних та закордонних професорів.

Потягом перших двох семестрів магістранти відпрацьовують 6 основних (обов'язкових для студентів всіх університетів-учасників проекту) модулів за наступною проблематикою:

- Методи дослідження в соціальних науках
- Етика та соціальна справедливість
- Теорії соціальної дискримінації (виключення)
- Соціальний простір сучасної Європи
- Порівняльна соціальна політика країн Європи
- Теорії інтервенцій та соціальних змін

Кожний курс розраховано на 25 академічних (аудиторних) та 75 годин самостійної роботи студентів. Ці модульні курси в Запорізькому національному університеті було прочитано професорами з Німеччини, Угорщини, Естонії, Португалії, Нідерландів та України.

Якість змісту, застосування новітніх методів і технологій викладання було відзначено та позитивно оцінено магістрантами ЗНУ, які по завершенню інтенсивного курсу заповнювали оціночні бланки щодо його якості та успішності обраної викладачем технології навчальної комунікації.

Завершується робота з модулем виконанням самостійного завдання у формі есе, проведенням дослідження, створенням соціального проекту тощо. Роботи для перевірки та оцінювання надсилаються викладачеві, який читав певний модульний курс. За успішне виконання індивідуальної роботи з основного модулю магістрант отримує 6 кредитів.

Окрім цього, велику кількість академічних годин (150 лише аудиторних) відведено для викладання додаткових курсів за обранням магістрантів. Моніторинг вибору майбутніх студентів визначив додаткові модульні курси, які в третьому семестрі викладаються провідними спеціалістами факультету соціальної педагогіки і психології ЗНУ:

- Європейські перспективи соціальної роботи з людьми, які мають спеціальні потреби (6 кредитів)
- Європейські перспективи соціальної роботи з літніми людьми (6 кредитів)
- Європейські перспективи соціальної роботи з наркозалежними (6 кредитів)

Це обумовлено як інтересом магістрантів, так і нагальною необхідністю підготовки ефективних соціальних працівників для роботи з вищезазначеними категоріями населення, що дозволить поступово змінювати ситуацію в нашій країні на краще та крок за кроком наближати Україну до європейських гуманістичних моделей соціального розвитку суспільства.

Така побудова навчального процесу дозволяє реалізовувати принципи індивідуальної освітньої траєкторії, вільного вибору магістрантом темпу та інтенсивності навчально-комунікативної діяльності в межах інтерактивного, самостійного, або дистанційного навчання у проекті. Це дозволяє викоринити формалізм, орієнтацію на “середнього” студента, поверховість у навчанні, подолати психологічні бар’єри у побудові ділового та особистісного спілкування магістрантів і педагогів, які працюють у проекті, підвищити інформаційну культуру магістрантів в процесі отримання ними сучасного знання за допомогою використання інноваційних педагогічних технологій.

Цікавим, без сумніву, є і той факт, що програма надає можливості прослухати модульні курси за вибором у будь-якому з університетів-учасників проекту. Спектр напрямів таких модульних курсів у програмі є досить широким:

- Європейські перспективи соціальної роботи з мігрантами
- Європейські перспективи соціальної роботи з хронічно хворими людьми
- Європейські перспективи соціальної роботи з бідними
- Європейські перспективи соціальної роботи з психічно хворими людьми
- Європейські перспективи соціальної роботи з людьми, які знаходяться або щойно вийшли з місць позбавлення волі
- Європейські перспективи соціальної роботи з людьми – жертвами насильства тощо.

Протягом 2006-2008 років шість магістрантів із Запорізького національного університету отримали змогу вивчати модульний курс “Європейські перспективи соціальної роботи з бідними та бідністю” в університеті м. Порто (Португалія). Для нашого університету це запрошення студентів до участі в процесах академічних обмінів у межах означеного міжнародного проекту було досить значущим. Адже сьогодні ми

докладаємо всіх зусиль для організації навчання магістрантів у відповідності до європейських норм та освітніх стандартів.

Магістранти з ЗНУ прийняли активну участь у всіх видах групової роботи, підготовці та здійсненні презентації соціальних проєктів щодо роботи з бідними людьми за стандартами соціальної політики та соціальної роботи країн-членів Євросоюзу. Ця робота здійснювалася спільно з португальськими та норвезькими студентами. За її результатами в межах модулю студентами ЗНУ написані курсові роботи для отримання оцінок та 6 кредитів з цього курсу.

Протягом 3 тижнів перебування в м. Порто студенти з м. Запоріжжя мали можливість відвідати Центр по роботі з мігрантами, інтегративний дитячий заклад, декілька локальних центрів соціальних служб м. Порто з метою знайомства з методами та технологіями роботи соціальних працівників і педагогів з відповідними категоріями клієнтів щодо їхнього соціального включення. Студенти магістратури з України провели польові дослідження на базі цих соціальних установ, отримали цінну фактичну інформацію, яка була використана ними при написанні магістерських дисертацій.

Процеси та можливості академічної мобільності в межах цього проєкту дозволять ще 7 магістрантам на запрошення університетів-партнерів провести дослідження з проблематики їх магістерських дисертацій у м. Неймеген, Нідерланди (HAN-University) та м. Карлштад, Швеція (Karlstad Universitet) у 2009 році.

Особливої цінності такий академічний обмін набуває в контексті вибудовування наукових, навчальних та неформальних контактів між студентами різних країн, що відповідає завданню створення єдиної Європи та спільного європейського навчального простору.

Завершується програма написанням магістерської дисертації (36 кредитів) під керівництвом викладачів ЗНУ при супервізії (науково-консультативному супроводі) цієї роботи професорами з європейських університетів – учасників проєкту.

Програма цікава не тільки своїм змістом, але й новими стратегіями викладання та навчання. Прогресивний підхід до викладання передбачає рівну відповідальність викладачів і студентів за результати навчання; незалежність та ініціативу студентів у процесі набуття знань при партнерському науковому керівництві тьюторів; активну, самостійну науково-дослідну роботу; написання курсових і магістерських дисертацій; консультування студентів та супервізію їхніх робіт європейськими професорами; мультимедійні конференції за участю студентів-учасників програми.

Пріоритетними формами навчання в європейській магістратурі виступають лекції, семінари, практичні заняття, інтерактивне централізоване навчання з використанням Internet мережі та елементів дистанційного навчання, відео-конференції, спільні зі студентами університетів-партнерів дослідницькі проєкти у галузях соціального включення, групова та тренінгова робота.

Контроль за надбанням знань, а також формуванням вмінь та навичок магістрантів здійснюється за допомогою таких форм та видів підсумкової роботи як письмові роботи (есе), тести, контрольні завдання, наукові звіти за результатами дослід-

жень, магістерська дисертація, наукове керівництво якою здійснюють фахівці Запорізького національного та закордонних європейських університетів.

Після закінчення навчання у проекті магістранти отримують магістерські дипломи та додатки до них європейського зразка. Кваліфікація володарів таких дипломів дозволяє магістрам відігравати ключову роль у подальшій професійній та педагогічній діяльності як в Україні, так і за кордоном. Отримані в програмі знання та пов'язані з ними можливості — це те, що зробить випускників проекту конкурентноздатними фахівцями на світовому ринку професіоналів [9].

Окрім зазначеного та представленого нами педагогічного, дидактичного та методичного досвіду роботи міжнародної магістратури, магістерській освіті в сучасній Європі притаманні, за визначенням Н. Артикуци, наступні тенденції розвитку: академічна мобільність, подвійний диплом, європейська система перезарахування кредитів, нові професійні освітні стандарти, моніторинг якості освіти, оновлення змісту навчання, розробка і впровадження нових навчальних дисциплін із перспективних наукових напрямів (насамперед, міжгалузевих і прикладних), комп'ютеризація навчання та управління, виконання наукових проектів, система грантів, побудова магістерського навчання на засадах вільної творчої освіти, варіантність і свобода вибору у побудові індивідуальної навчальної програми, вибіркові дисципліни, сертифікатні програми, одержання додаткової спеціальності, посилення творчої та самостійної складової навчання, демократизація навчання та управління, рейтингова оцінка роботи викладача, стимулювання інноваційних методик і форм викладання та виховання, створення спеціальних інноваційно-освітніх центрів, демократизм у стосунках викладачів і студентів, глибока, ґрунтовна психолого-педагогічна підготовка [2].

Необхідність здійснення компаративного аналізу такого досвіду та активного його запровадження у практику професійної та психолого-педагогічної підготовки магістрантів українських вишів зумовлена наявністю високого рівня консерватизму як у викладачів зі стажем, так і наших молодих колег стосовно методів та стилів викладання, що з покоління в покоління продукує та поширює застосування у вітчизняній системі вищої освіти моделі репродуктивного, "підтримуючого" навчання. Це сприяє енциклопедичності та фундаментальності отриманих, насамперед, теоретичних знань, але практично не готує випускників університету до здійснення у майбутньому функцій кваліфікованого фахівця, не спрямовує його діяльність на творчість, самостійність, самореалізацію у професійній та особистісній сфері. Ці недоліки, також, суттєво позначаються на якості результатів асистентської педагогічної практики магістрантів.

В період з жовтня по грудень 2007 року нами було проведено екстенсивне опитування магістрантів ЗНУ у кількості 216 осіб щодо їх особистої оцінки ефективності методів та форм викладання в магістратурі та тих якостей майбутнього спеціаліста високого кваліфікаційного рівня, які формуються в університеті засобами навчання. Зроблений аналіз результатів засвідчив високу популярність у студентській аудиторії таких інтерактивних методів професійного навчання як аудіовізуальний, проблемно-пошуковий, ситуативний (case-method), мозковий шторм (brain-storming), робота в

малих групах, ділова (польова) гра, PRES – формула (Position – Reason – Explanation or Example – Summary), дебати, дискусія із запрошенням фахівців (бінарні лекції), моделювання, метод проєктів, метод інтерв'ю та консультування, “Навчаючи вчуся” (асистентська педагогічна практика, щодо модернізації якої ми вважаємо доцільним зробити певні рекомендації у підсумковій частині нашої статті), аналіз помилок (колізій, казусів, конфліктів), коментування та оцінка (самооцінка) дій учасників, майстер-класи, індивідуальні та групові тренінги [2, 21].

Але шляхом застосування методу рефлексії діяльності під час аналізу результатів проходження магістрантами асистентської педагогічної практики та самоаналізу їх викладацької діяльності було виявлено недостатній рівень сформованості у них психолого-педагогічних знань та відсутність вмінь застосовувати їх у практиці викладання. Саме такого висновку дійшли 78 % досліджуваних.

Отже, залучення магістрантів до навчання з використанням зазначених методів предметної та психолого-педагогічної підготовки дозволить, на думку педагогів і психологів, стимулювати їх інтелектуальні здібності та творчий потенціал, плекати високу загальну, професійну та психологічну культуру.

Тобто, без активного впровадження інноваційних методів і форм навчального процесу у повсякденну академічну практику магістрантів, ми не зможемо підготувати майбутнього викладача вищої школи, професійно здатного та психологічно готового застосовувати інноватику у своїй подальшій діяльності [3; 6]. І тому, саме сьогодні психолого-педагогічна підготовка магістра будь-якої спеціальності має здійснюватися з урахуванням моделі “HIGH TECH – HIGH TOUCH” (“високі технології підготовки – висококваліфіковані кадри”).

Спираючись на означений досвід європейських країн у сфері освіти, дозволимо собі зробити певні методичні рекомендації щодо модернізації процесу професійної та психолого-педагогічної підготовки магістрів різних спеціальностей, а саме:

- Створити загальноуніверситетські центри інноваційних методик та технічних засобів навчання для реалізації державної політики в галузі освіти щодо задоволення її потреб у науково-методичному забезпеченні, удосконаленні змісту і методів навчання та виховання молодого покоління на всіх рівнях і в усіх ланках національної системи безперервної освіти.

- Здійснювати поступовий перехід від репродуктивної системи викладання в магістратурі до застосування індивідуально орієнтованих інтерактивних форм роботи з магістрантами шляхом зміни кількості годин, які відведено навчальними планами на лекційні заняття, в контексті їх зменшення на користь проведення групових занять за інноваційними синкретичними (діалоговими) методиками.

- Здійснити відхід від монопредметності у викладанні дисциплін психолого-педагогічного спрямування; викладати ці дисципліни крупними тематичними блоками, з використанням міжпредметних зв'язків, інтегративності (поєднання знань у різних галузях споріднених наук), застосування модульно-рейтингового навчання у магістратурі.

- Розробити та представити для обрання магістрантами (за результатами попереднього моніторингу) спецкурси психолого-педагогічного та профільного спрямування. Зробити це у якості експерименту на факультетах, які об'єктивно (наявність розвинених та дієвих наукових шкіл) та суб'єктивно (наявність викладачів, готових конкурувати та розробляти авторські спецкурси в межах годин навчального плану, відведених для вивчення курсів за вибором студентів) готові до нього.

- Удосконалити програми проходження магістрантами асистентської педагогічної практики. Замінити педагогічно некероване, ситуативне проведення ними окремих занять з різних дисциплін на двоступеневе проходження магістерської практики за програмами випускаючої кафедри та кафедри педагогіки і психології:

- перший ступінь – відвідання відкритих занять (лекційних, практичних, інтерактивних тощо) ведучих професорів та доцентів з подальшим їх дидактичним, методичним та психолого-педагогічним аналізом у письмовій формі та формі обговорення у “колегіальних педагогічних майстернях”;

- другий ступінь – здійснення викладання фахових дисциплін (включаючи психолого-педагогічні для студентів педагогічних спеціальностей) за попередньо затвердженим індивідуальним планом кожного магістранта та за обов'язкової наявності попередньо розробленого та затвердженого педагогом-методистом кафедри планом проведення кожного заняття. Присутність на такому занятті педагога, який викладає курс, повинно бути обов'язковим з метою подальшого глибокого дидактичного, методичного та психолого-педагогічного його аналізу. Присутність інших магістрантів є бажаною за умови наявності в них такої можливості;

- підсумки магістерської практики мають бути проведені у формі колективного обговорення надбаного досвіду викладацької діяльності, визначення позитивних моментів, а також знань, умінь та навичок, які потребують вдосконалення;

- магістерська практика має бути оцінена згідно з існуючою бальною шкалою.

Отже, всі розглянуті нами фактори є впливовими й ефективними щодо змін та розвитку системи методичної та психолого-педагогічної підготовки магістрантів у вищій школі. Сприятиме такому розвитку й узагальнений у нашій статті європейський досвід.

Наші подальші наукові розробки будуть спрямовані на визначення та створення умов для реалізації інноваційних методів та форм психолого-педагогічної підготовки магістрантів у українській вищій школі згідно з вимогами сьогодення.

Література:

1. Артемова Л.В. Педагогіка і методика вищої школи. – К., 2008.
2. Артикуца Н.В. Освітні інновації у контексті євроінтеграційних процесів. – Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти / Теоретичний та науково-методичний часопис. – Дод. 3 (Том 5). – К., 2007. – С. 15-23.
3. Богданова І.М. Педагогічна інноватика: Навч. Посібник. – Одеса: ТЕС, 2000.

4. Вітвицька С. Практикум з педагогіки вищої школи. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.
5. Дьяченко М.И. и др. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Мн.: Харвест, 2006. – 416 с.
6. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования. – М.: Академия, 2001.
7. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка. – Ч. 3 / За ред. В.В. Грубінка. – Тернопіль, 2005. – 272 с.
8. Пащенко С.Ю., Романенкова Л.О. Запорізький національний університет у контексті європейського освітнього простору. – Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. – 2007. – № 2. – С. 130-138.
9. Пащенко С.Ю. Професійна соціалізація майбутніх соціальних працівників у процесі магістерської підготовки. – Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти / Теоретичний та науково-методичний часопис. – Дод. 3 (Том 5). – К., 2007. – С. 371-379.
10. Педагогіка вищої школи: Навч. Посібник / За ред. З.Н. Курлянд. – Київ: Знання, 2007. – 495 с.
11. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи. – К., 2008.
12. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К., 1997.
13. Dienel Ch., Wisch F.-H. Vision of Europe. – Peter Lang: Frankfurt, 2003. – 300 pg.
14. Stoer S. Multiculturalism and Educational Policy in a Global Context (European Perspectives). – Globalization and Education. – New-York, 2000. – P. 253-274.

ПЕТРЕНКО О. Д.,

доктор фізико-математичних наук,
професор кафедри математики,
Донецький національний технічний університет,
м. Донецьк

ПЕТРЕНКО О. О.,

кандидат економічних наук, доцент,
докторант Інституту економіки промисловості
НАН України

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС: ДЕКЛАРАЦІЇ І РЕАЛІЇ

Робота присвячена аналізу деяких результатів реформування вищої школи України в порівнянні з завданнями, які задекларовані у Болонських угодах. Ключові слова: Болонські угоди, вища школа, реформування

Работа посвящена анализу некоторых результатов реформирования высшей школы Украины в сравнении с задачами, продекларированными в Болонских соглашениях. Ключевые слова: Болонские соглашения, высшая школа, реформирование

This work concerns some results of reformation of Ukrainian higher school in comparison with the tasks which were declared by Bologna agreements. Keywords: Bologna agreements, higher school, reformation

Десять років пройшло з того часу, коли в Сорбонському університеті була прийнята декларація гармонізації архітектури європейської системи вищої освіти, що з'явилося основою так званого Болонського процесу. До Болонських угод Україна приєдналася в кінці 1999 р., і за цей час у цьому напрямку в країні зроблено досить багато. Аналізу деяких отриманих тут результатів в порівнянні з продекларованими намірами присвячена дана робота.

Реформування системи освіти і, зокрема, вищої школи в Україні почалося практично одночасно з отриманням незалежності. Реформування чого-небудь передбачає новизну, упорядковування, і його необхідність виникає тоді, коли система, що складалася, перестає відповідати потребам суспільства. У цьому сенсі особливі причини для кардинальних змін у вищій освіті не були очевидні. В той же час вища школа не може стояти на місці. Суттєві зміни в політичній і економічній системах країни ставлять перед вищою школою завдання не тільки готувати фахівців в традиційних видах діяльності, але і формувати покоління, здатне розробляти і реалізовувати нову стратегію. Без перебільшення можна сказати, що рівень і якість освіти стають вирішальними чинниками розвитку суспільства і забезпечення національної безпеки.

Динаміка науково-технічного прогресу, розвиток інформаційних комп'ютерних технологій, зміна соціальних умов – все це вимагає безперервного коректування і

навіть, можливо, істотної зміни програм підготовки фахівців. Зокрема, природним з'явився перегляд системи навчання студентів–економістів, оскільки в соціалістичній економіці не було проблем конкуренції, ризиків, збуту товарів і тому подібне. Проте все це стосується змісту освіти, але не його форми.

Колишня, радянська система освіти була однією з кращих в світі. Про це свідчать загальновідомі факти – це і досягнення радянської науки і техніки і те, що у вузах СРСР, у тому числі і в більшості ведучих українських, підготовлені десятки тисяч висококваліфікованих фахівців для країн Азії, Африки і Латинської Америки. Багато випускників вітчизняних вузів – математики, фізики, програмісти і до теперішнього часу без особливих проблем знаходять роботу за кордоном, і тут не виникають питання конвертації дипломів або відповідності освіти яким-небудь стандартам.

Традиційно в СРСР в освіту і науку вкладалися значно менше коштів, чим в країнах Заходу, проте це не з'явилося перешкодою для отримання світового лідерства в багатьох сферах, і причина цього саме в тій, що склалася, хоча і відмінною від багатьох країн, системі освіти. Поза сумнівом, що головним її достоїнством була фундаментальність. Вища школа ніколи не ставила завдання підготовки фахівців вузького профілю, і акценти робилися не стільки на кваліфікацію, скільки на компетентність. На перший погляд це виглядало недоліком, оскільки студент отримував багато інформації, що безпосередньо не відносилось до його спеціальності. Наприклад, у вищих технічних учебних закладах традиційно значним був курс вищої математики, більшість методів якої в практичній діяльності не використовувалося. Проте, після її вивчення, разом з володінням методами розрахунків, залишалося те, що має назву аналітичного стилю мислення – уміння абстрагуватися, точність, логічна злагодженість, без яких неможливий професіоналізм в будь-якій сфері діяльності. На практиці вказаний “недолік” обертався серйозною перевагою: отримавши широку базу, випускник безболісно міг змінювати професію і досягати успіхів в областях, навіть далеких від здобутої спеціальності.

Приєднання України до Болонських угод розглядалось як одна з необхідних умов вступу країни в Європейський Союз [1]. Основні положення Болонського процесу загальновідомі, проте існують та інші, які не заявлені, лежать в іншій площині і достатньо очевидні. З розпадом СРСР жодна з країн світу не може конкурувати з Америкою у виробництві і збуті своїх товарів, визначенні світової політики і інше. Тому і виникла ідея створення єдиної Європи, зокрема, побудова її єдиної інтелектуальної, культурної, соціальної і технічної бази.

Ще в 2002 році завдання входження України до Болонського процесу не розглядалося як першочергове, а вже в квітні 2003 р. Колегія Міністерства освіти і науки України ухвалила рішення “Про проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах Ш-IV рівнів акредитації”. Не дивлячись на те, що ніде не було сказано ні про результати експерименту, ні про його продовження або закінчення, з'явився наказ Міністерства освіти і науки України № 774 “Про проведення кредитно

– модульної системи організації навчального процесу”, згідно якому на 1-х курсах всіх вузів України ця система повинна була бути упроваджена з 2005-2006 навчального року. Тим самим Україна фактично вступила в стадію практичного входження до Болонського процесу.

Ідея Болонських угод відповідає світовим тенденціям глобалізації і є достатньо привабливою, якщо їх втілення здійснювати поступово і з урахуванням існуючих реалій в країні.

Повноцінне входження України в Болонський процес неможливе без відмови від більшості вироблених і апробованих десятиліттями методів і підходів до навчання, що показали свою ефективність, і переходу на принципово нову систему вищої освіти. Тому доцільність таких перетворень і до теперішнього часу не цілком зрозуміла для тих, хто саме покликаний їх проводити – викладачів, багато хто з яких відноситься до них украй скептично. Чиновники від освіти пов'язують це з консерватизмом викладачів, їх небажанням упроваджувати нове. Проте причини тут не тільки і не стільки в консерватизмі.

На початок реформ були позначені тільки контури європейського освітнього простору, і багато питань ще не отримали остаточного рішення навіть на рівні його ініціаторів. У цьому плані примітний вислів колишнього міністра освіти і науки В.Г. Кременя: “Навряд чи хтось сьогодні зможе спрогнозувати всі кінцеві результати для європейської освіти від реалізації ідей Болонської декларації” [2]. Якщо з Болонськими угодами не все зрозуміло на глобальному рівні, то, тим більше це відноситься і до України. Зокрема:

1. На початок реформ була введена нова класифікація учбових закладів, внаслідок чого колишні деякі технікуми і навіть професійно-технічні училища почали вважатися вузами, а більшість інститутів стали університетами і академіями. На перший погляд невинна міра перейменування учбових закладів повинна була б привести тільки до невеликих матеріальних витрат на виготовлення вивісок, печаток, бланків і тому подібне. Проте переведення технікумів в систему вищого утворення суперечить найважливішій ознаці вузу, де навчання повинне відбуватися тільки у зв'язку з науковими дослідженнями. Західні університети є крупними науковими центрами, тоді як у нас в більшості з них вузівська наука виконується у вільний від основної, учбової роботи час. Тому в наукових дослідженнях і місці університетів в Україні декілька інше.

Близько ста вузів України отримали високий статус національних, і цей процес продовжується. З них, згідно рейтингу вищих учбових закладів “Топ-200 Україна”, проведеним ЮНЕСКО [3], в перші 50 увійшли тільки 35, а 38 зайняли з 56 по 173 місце.

2. Подібно до Європи, в Україні були введені кваліфікації бакалаврів і магістрів. При цьому збереглася також підготовка спеціалістів, а ступінь бакалавра розглядається як рівень вищої освіти. Структура “бакалавр – магістр” була введена без необхідних для цього істотних змін програм і методів навчання. Що це таке в суспільстві немає ясного розуміння і до теперішнього часу. Зокрема, чотири роки всі студенти вчаться по одних програмах і отримують ступінь магістра. Потім достатньо провчити-

ся ще один семестр, прослухати при цьому декілька спецкурсів, пройти практику і виконати дипломну роботу і випускник набуває вже іншого, вищого статусу – “спеціаліст”. Тому, по суті, бакалавр – це спеціаліст, який недоучився, і, хоча його освіта і називається вищою, в суспільстві вона поки не визнана. Заради справедливості треба сказати, що тут поки немає особливих проблем, оскільки на рівні бакалавра завершують вищу освіту лише одиниці випускників.

На відміну від фахівця, магістр вчиться на один семестр більше і його випускна робота вже називається не дипломною, а магістерською. Ступінь магістра не дає її володарю ніяких переваг при вступі на роботу або до аспірантури.

Навіть на міжнародному рівні до теперішнього часу не узгоджені питання підготовки фахівців вищої кваліфікації. Так, наприклад, спочатку ступінь доктора (PHD) розглядалася як один з результатів навчання на другому циклі (магістр або доктор). У Берліні (2003 р.) міністри освіти вирішили, що другий цикл освіти дає лише можливість для отримання докторського ступеня, і, таким чином, мова вже йде про створення третього циклу для підготовки докторів. Зазначимо, що ця “нова” схема була у нас завжди (підготовка кандидатів наук).

У Європі немає, і не було системи підготовки докторів наук, що існує в Україні і до теперішнього часу. Природно, що вона не передбачена і Болонськими угодами, але перспективи у нас в країні залишаються невизначеними.

3. Одним з ключових положень Болонських угод є впровадження кредитної системи, подібної ECTS. Її мета продекларована, як та, що забезпечує зближення вітчизняної системи освіти з європейською з ціллю визнання за кордоном результатів навчання у вітчизняних учбових закладах і створення студентам можливості продовжувати навчання в будь-якому вузі Європи. Слід відрізняти кредитну систему, як інструмент вимірювання учбового навантаження і кредитно-модульну систему організації учбового процесу. Кредитна система може існувати і в рамках традиційної лекційно-семінарської організації учбового процесу. Це не європейський, а американський винахід. В своєму “ідеалі” кредитна система освіти припускає наявність певного набору курсів, з яких студент на свій розсуд вибирає мінімум, який він повинен вивчити. Цілісність освіти тут не передбачається навіть на рівні окремого учбового курсу, а іспити фактично відміняються. Замість них студент повинен буде набрати певну кількість балів, поступово здаючи кожну тему окремо, часто у вигляді тестів і контрольних робіт. Слухати і здавати курси можна протягом п'ятнадцяти років. Після цього, написавши і захистивши відповідні наукові роботи, можна претендувати на отримання диплома магістра або доктора.

Болонські угоди не заперечують існування в окремій країні або навіть в окремому вузі власних кредитних систем. Тут є можливість врахувати всі досягнення студента, наприклад, участь в наукових дослідженнях, конференціях, олімпіадах і тому подібне. Навіть автори системи ECTS в цьому плані нічого не рекомендують, хоча існує непроста проблема визначення “кредитної ваги” окремої учбової дисципліни, або якого-небудь досягнення студента.

В Україні ця проблема часто вирішується найбільш простим і своєрідним чином – кредит визначається загальним об'ємом годин, які відводяться на вивчення дисципліни. Можливо, такий спрощений підхід до оцінки освіти в якійсь мірі був би і виправданий, проте, наприклад, як і раніше програми вищої технічної освіти містять значну частину гуманітарно-соціального циклу, чого в Європі немає. Збереження цього циклу дисциплін пов'язане не тільки з традицією, що склалася. На відміну від європейської (американської) системи освіти, що ставить завдання підготовки функціональної людини, – робочої сили, здатної виконувати строго певні обов'язки, вітчизняна концепція вищої освіти припускає, разом з професійною підготовкою, виховання гармонійної і всесторонньо розвиненої особи. Тим самим проблематичним стає досягнення однієї з основних цілей впровадження кредитної системи – визнання за кордоном результатів навчання у вітчизняних закладах освіти.

Організація учбового процесу по модульній системі припускає навчання модулями – логічно завершеними курсами або логічно завершеним його частинами. Зокрема, це дозволяє відмовитися від семестрових іспитів. У зв'язку з цим необхідно нагадати, що іспит – це не тільки перевірка знань, але і частина учбово-виховного процесу. Крім того, при підготовці до іспиту студент дістає можливість систематизації матеріалу і глибшого і повнішого його осмислення.

4. Західна система освіти широко використовує індивідуальну систему навчання, однією з основ якої є самостійна робота студента. Слід визнати, що, безумовно, це дуже ефективний шлях підготовки фахівця. Дійсно, в умовах все зростаючих темпів прискорення науково-технічного прогресу жоден вуз в принципі не може дати студентові “остаточних знань”, у тому числі і з урахуванням останніх досягнень в якій-небудь області. В даний час знання швидко застарівають тому важливо не просто їх отримати, але набагато важливіше навчитися оволодівати ними самостійно і впродовж всього життя. У цьому плані роль самостійної роботи у вузі важко переоцінити.

Перші кроки у вказаному напрямі зроблені і у нас. Зокрема, за рахунок скорочення аудиторного навантаження в учбові плани спеціальностей введені достатньо великі об'єми, порядку 50 %, самостійної роботи. Це можна було б розглядати як позитивний факт, проте, практика засвідчує, що така суттєва перебудова учбового процесу передчасною. Основні причини цього полягають в наступному:

1) Організація значного об'єму самостійної роботи припускає розробку для кожного студента індивідуального плану роботи, безперервного контролю ходу і результатів її виконання, постійних консультацій. З цієї метою передбачалося ввести систему постійних робочих контактів кожного студента з тьютором і з керівником-професором, як, наприклад, в Кембриджі і Оксфорді. Все це в невизначеній перспективі, а поки за рахунок зменшення об'ємів аудиторного навантаження скорочуються штати кафедр, а на керівництво самостійною роботою виділяються лічені години. Крім того, щоб студент дістав можливість навчатися самостійно, необхідно, перш за все, розвантажити викладача від аудиторного навантаження (останнім часом воно постійно зростає), забезпечити бібліотеки сучасними підручниками, вітчизняними і іноземни-

ми журналами, спеціальною літературою, організувати можливість вільного виходу в Інтернет і тому подібне. У достатньому об'ємі всього цього у нас немає, і в найближчому майбутньому не передбачається.

2) Вища освіта існує не ізольовано, однією з її основ є середня школа. Загальновизнано, що за останні роки якість середньої освіти в Україні істотно знизилася. Причини цього є предмет окремої дискусії, зазначимо тільки одну з них: згідно з соціологічними дослідженнями, престижність праці учителя випереджає тільки труд прибиральника і двірника. У той же час вже в пострадянський період в Україні відкрилися десятки державних і комерційних вузів. Крім того, останніми роками в країні склалася несприятлива демографічна ситуація і тому число випускників шкіл чи не менше кількості місць у вузах. В умовах, коли кожен вуз прагне забезпечити виконання плану прийому, стати студентом може практично кожен (принаймні той, хто в змозі сплатити навчання). Тут слід згадати також про систему вступу до вузів, що склалася, коли випускник має можливість поступати одночасно в декілька з них, а в кожному — на декілька спеціальностей. У таких умовах важко говорити і про свідомий вибір спеціальності.

З указаних причин в даний час чимало студентів виявляється нездібними сприймати матеріал навіть на лекціях і практичних заняттях і про яку-небудь їх самостійну роботу не може бути і мови.

5. Завдання розширення мобільності студентів, природно, витікає із загальних цілей побудови європейського простору вищої освіти. Але, як виявилось, освітні програми країн — учасниць Болонського процесу настільки відрізняються, що ідея створення єдиної європейської системи вищої освіти досі залишається проблематичною. Тому уніфікація програм підготовки фахівців у всіх вузах і у всіх країнах уявляється завданням далекої перспективи, або взагалі нездійсненим.

Останнім часом істотно впав інтерес до отримання освіти, і значна частина студентів вступає до вузів для диплома, але не придбання знань. Це пов'язано з багатьма чинниками. Зокрема, низькою престижністю і рівнем оплати інтелектуальної праці, відсутністю системи працевлаштування випускників, значним перевищенням числа фахівців над попитом. Крім того, як свідчить практика, досягти значного стану в Україні можна, не обтяжуючи себе хорошою освітою.

Реформування, підвищення якості вищої освіти не може бути нічим іншим, як результатом професійної діяльності викладачів, і тут гостро стоїть проблема мотивації їх праці. В даний час багато молодих, найбільш перспективних вчених виїжджають на роботу за кордон, оскільки зарплата професора у нас нижча, ніж у робочого середньої кваліфікації (для порівняння: ще в 1980 р. вона перевищувала середню зарплату по країні приблизно в 3 рази, а в 2005 р. — вже в півтора). Це є дестабілізуючими чинниками в проведенні реформ, і без підвищення престижності праці викладачів вузів чекати позитивних змін тут проблематично.

Передбачувана в Україні нова система навчання є більш американською, ніж європейською. Проте, починаючи з 80-х років, вже в самих США наголошується знач-

не розчарування в її основних принципах і прагнення відновити “директивну” педагогіку. Її ефективність забезпечується такими чинниками, як систематичне проходження студентами однозначної траєкторії професійного розвитку, відсутність альтернативності в базових складових спеціальності, домінуванням так званих традиційних форм навчання. Напевно, і з цієї причини за межами Болонського процесу залишилися деякі провідні університети Росії і Європи, що дорожать своїми традиціями.

Таким чином можна зробити наступні висновки. В процесі становлення Болонських угод в Україні умовно можна виділити три етапи. Перший – нерозуміння суті, протидія. Другий – накази слід виконувати і тому: переробка учбових планів, робочих програм, введення модулів, системи ESTS. І, нарешті, третій – деяка адаптація і складання різного роду документів, призначених задовольняти вимоги перевіряючих і контролюючих органів. Стисло – це перехід на нову систему оцінювання знань поряд з тим, що суттєві питання Болонських угод залишаються не розв’язаними.

Специфіка вищої освіти в Україні не повинна розглядатися як рудимент колишньої системи. Головною метою Болонських угод є створення єдиного європейського освітнього простору, і вони направлені не стільки на уніфікацію вищої освіти в Європі, скільки на максимальне зближення різних систем. Тому тут необхідно розробити власну концепцію, яка максимально враховує світовий досвід і яка зберігає все конструктивне. І Україна повинна зберігати все краще від десятиліттями апробованої системи підготовки фахівців, що показала свою достатньо високу ефективність.

В тому вигляді, якому відбувається втілення Болонських принципів, простежується спроба об’єднання колишньої ідеології широкої освіти з принципово іншою системою навчання, направленою на вузькопрофесійну підготовку фахівців. По суті, передбачається замінити професійну мобільність на географічну. У зв’язку з цим доречно пригадати відоме фундаментальне філософське положення про єдність форми і змісту. У освітньому процесі саме зміст повинен визначати форму, що суперечить прагненню втиснути його в жорсткі рамки яких-небудь обмежень. Ігнорування цього може привести до тяжких наслідків – значної деформації або руйнування вітчизняної системи вищої освіти.

Література:

1. В.С. Журавський, М.З. Згуровський. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. К.: ІОЦ Видавництво “Політехніка”, 2003. – 200 с.
2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) /За редакцією В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф.Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін. – Тернопіль: вид-во ТДПУ імені У. Гнатюка., 2004. – 147 с.
3. “Дзеркало тижня” №11 (640), від 24 березня 2007 р.

ПІНЧУК Д. М.,

викладач кафедри державного управління
та педагогічного менеджменту,
Сумський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти, м. Суми

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена проблемі євроінтеграційних процесів у вищій школі. В роботі зроблено аналіз суперечностей, які є рушійною силою розвитку системи вищої школи. Автором визначені особливості, що пов'язані з євроінтеграційними процесами в умовах входження України в світове освітнє та інформаційне середовище.

Статья посвящена проблеме евроинтеграционных процессов в высшей школе. В работе проведен анализ противоречий, которые являются движущей силой развития системы высшей школы. Автором определены особенности, которые связаны с евроинтеграционными процессами в условиях вхождения Украины в мировую образовательную и информационную среду.

This article is devoted to the problem of the process of eurointegration in the Higher School. In this work it was made the analysis of contradictions that is the driving force the development of the system of Higher School. It was determined the peculiarities connected with the process of eurointegration in the conditions of entering Ukraine into the world educational and informational surroundings.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Процеси сучасної глобалізації, що охопили всі сторони життєдіяльності людства, виявляються у загостренні міжнародної конкуренції та інституціональні зміни, пов'язані з необхідністю переосмислення ролі держави та державного сектору в економіці, науці, освіті. В новому суспільному контексті система освіти та її функція не можуть залишатися незмінними і потребують відповідної трансформації. В сучасному суспільстві набуває нового змісту призначення освіти, її масштаби, форми і методи організації та управління освітньою галуззю.

В умовах глобальної інтеграції процесів світового і національного розвитку актуальною є оцінка національного науково-освітнього потенціалу. Особливу увагу необхідно приділити формуванню напрямів реструктуризації системи державного стимулювання науково-освітньої сфери України.

Перехід України в режим інноваційного розвитку суттєво прискорює процеси реформування освіти. Трансформаційні процеси у світі призвели, насамперед, до зміни парадигм в освіті всіх рівнів. У центрі уваги (за всіма концепціями, доктринами, законами про освіту) виступає компетентна, духовна, конкурентноздатна особистість [4].

Важливим компонентом євроінтеграційної стратегії України є її залучення до Болонського процесу. Перед Україною Європейським співтовариством чітко виставлено орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи шляхом приєднання до Болонського процесу, через здійснення модернізації освітньої діяльності в контексті європейських вимог, через запровадження стандартів освіти за умов інноваційного суспільства, суспільства “знань”, формування єдиного освітнього простору держав Європейського Союзу.

Одним із пріоритетів стратегічного розвитку України визнано інтеграцію нашої держави в Європейське співтовариство. За перспективною Програмою розвитку, яка розрахована на десять років, Україна має узгодити та наблизити свої соціально-економічні інституції до стандартів країн ЄС та зробити їх такими, що відповідають загальноєвропейським вимогам. Європейський вибір України зумовлено її геополітичним положенням та спільною історією формування і розвитку європейської культури [5].

Аналіз основних наукових досліджень.

Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти розвинених країн світу свідчить про тяжіння до глобалізації, варіативності, масовості, гуманізації, особистісної орієнтації [3]. Загальні тенденції оновлення системи освіти в Європейському просторі, за даними К. Корсака, є такими: розширення контингенту дітей, охоплених дошкільною підготовкою, і становлення обов'язкової “первинної” освіти; швидке зростання закладів вищої освіти і кількості студентів переважно через сектори вищої освіти; підвищення ролі іноземних мов; інтенсифікація обміну студентами, викладачами, вченими; розробка, порівняння, використання спільних стандартів освіти.

Ці процеси підтримуються інтеграційними тенденціями у розвинених країнах, створенням Європейського Союзу і, отже, єдиного освітнього простору [9].

“Болонський процес”, який охоплює країни Європи, передбачає до 2010 р. такі напрями руху вищої освіти країн СНД (у тому числі й України) до конвертації дипломів (кваліфікацій тощо) [2]: розробку нормативних правових актів, що забезпечують реальне фінансування багатоступеневих систем освіти; розробку стандартів вищої освіти; розробку системи “залікових одиниць” (кредитів), яка б давала змогу порівнювати дипломи різних систем освіти; удосконалення моделі багаторівневої системи вищої освіти, що може бути порівнянню з європейською; безперервне оновлення змісту освіти на основі новітніх досягнень культури, науки, техніки у формі стабільного “ядра” і змінюваної периферії; інноваційні зміни технологій навчально-виховного процесу (модульно-рейтингових, “блочних”, “кейсових”, дистанційних систем, підвищення значущості самостійної роботи, створення зон “вільного розвитку” особистості та індивідуальних програм тощо); підвищення матеріально-фінансової бази освіти [2].

“Триптих” болонського процесу – орієнтація на мобільність студентів (слухачів), конкурентоспроможність і працевлаштування.

Для розуміння важливості приєднання України до стандартів євроосвіти необхідно зрозуміти, що ж таке освіта як поняття. За визначенням, освіта це є стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації й держави, запорука майбутнього,

найбільш масштабна і людиноємна сфера суспільства, його політичної, соціально-економічної, культурної й наукової організації. Вона є засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені.

У зв'язку з цим, вища освіта набуває особливого значення на сучасному етапі розвитку українського суспільства. Причиною цього є не лише збільшення вдвічі кількості вищих навчальних закладів в Україні, а передусім трансформація сучасної парадигми освіти у змісті, структурі, формах та методах вищої освіти, що забезпечується інноваціями у навчальному, виховному й управлінському процесах.

За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу, розпочато практичне реформування галузі на основі прийнятої Урядом Програми "Освіта. Україна XXI століття".

Разом з тим темпи і глибина перетворень не задовольняють повною мірою потреби суспільства, держави й особистості. Актуальною є проблема доступності для всіх громадян якісної освіти. Недостатнім є фінансування галузі. Потребує приведення до стандартів освіта у сільській місцевості. Не створено належних умов для навчання обдарованих дітей та молоді з особливими потребами. Потребують оновлення зміст освіти, необхідно розширити матеріальну базу і кадрове забезпечення. Гостро стоїть питання комп'ютеризації навчально-виховних закладів.

Для реалізації позитивних тенденцій у вищій освіті необхідні умови, в цілому однакові для країн СНД: по-перше, достатнє матеріально-фінансове забезпечення системи освіти (зокрема в СРСР на освіту відводилось 6–7 % ВВП, а зараз у більшості країн СНД забезпечення вдвічі зменшилось, в Україні, Молдові, Киргизії, Азербайджані – до 3,6–4 %; вищу освіту за власний кошт в Україні отримує 40–45 % студентів, в Киргизії – 75 %, лише Республіці Білорусь вдалося зберегти попередні цифри [7]; по-друге, розробка нових теоретико-методологічних засад навчально-виховного процесу у вищій та післядипломній освіті з опорою на нові парадигми і концепції освіти (зокрема у процесі розробки нової методології стандартів освіти відбувається пошук комплексу компетенцій людини, що навчається, і укрупнення одиниць планових результатів; ці проблеми у світовому вимірі базуються на категоріях "міні", "мід" або "максі").

Розвиток освіти є стратегічним ресурсом подолання кризових процесів, покращання людського життя, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені. Освіта і наука є найголовнішими умовами утвердження України на світовому ринку високих технологій [1].

Інтеграція і глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі, перспективи розвитку української держави на найближчі два десятиліття вимагають глибокого оновлення системи освіти, зумовлюють її випереджувальний характер [10].

З відродженням Української держави почався новий період в історії українського народу, адже здобувши незалежність, Україна отримала можливість безпосеред-

нього спілкування з іншими державами, стала суб'єктом міжнародного життя, включилася в глобальні процеси.

Інтеграція є магістральним напрямком розвитку європейського континенту, який в третьому тисячолітті визначить ситуацію в самій Європі та її місце в світі. Інтеграція до європейських структур є стратегічною метою України, адже є найкращим способом реалізації національних інтересів побудови економічно розвинутої демократичної держави, зміцнення її позиції у світі.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується відходом від тоталітарної уніфікації і стандартизації педагогічного процесу, інтенсивним переосмисленням цінностей, пошуками нового в теорії та практиці навчання та виховання. Інтенсивне реформування освіти в Україні вимагає наполегливих пошуків трансформування освітньо-виховного процесу на гуманістичних засадах [6].

В Україні, як і у високорозвинених країнах світу, освіта є однією з головних складових загальнолюдських цінностей, тому її відповідність сучасним умовам розглядається передусім з позиції ролі й місця в суспільстві. Стратегічним завданням реформування освіти в Україні є забезпечення пріоритетності розвитку людини, гуманізм, демократизація, пріоритетність суспільних та духовних цінностей. Тому формування концепції національної вищої освіти в Україні має особливу актуальність для нашого суспільства, яке перебуває у процесі глибокої трансформації.

Наприкінці ХХ ст. в нашій державі змінилися духовні та ідеологічні орієнтири, політичний та економічний склад суспільства. Людина дуже боляче переживає ці зміни, нею втрачаються критерії визначення власної цінності і свого місця в суспільстві, державі. У зв'язку з цим важливе значення для держави має вища освіта, яка формує національну еліту, і тому ми повинні усвідомити, що, визначаючи засади світоглядних і професійних позицій, вища освіта програмує вектори майбутнього розвитку українського суспільства.

Мета роботи – розглянути проблеми створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися впродовж усього життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства. Досягнення цієї мети можна віднести до найголовнішої гуманістичної функції освіти, оскільки саме це дозволить сформувати потребу в навчанні впродовж усього життя, інтерес до навчання та постійного самовдосконалювання, забезпечити вільний, рівний доступ до освіти всіх рівнів для всіх верств населення.

Необхідність гуманістичного підходу до освіти було проголошено у Статуті ЮНЕСКО і ще раз підтверджено в Загальній декларації прав людини (1948), у багатьох інших документах міжнародної спільноти, в яких йдеться про права людини, про цілі, завдання і зміст освіти. У цих документах освіта розглядається як невід'ємне право кожної людини, а державам пропонується забезпечити безумовне гарантування цього права, створення умов для надання кожній людині рівних можливостей у цій сфері. Саме в цьому вбачалася суть гуманістичного підходу до освіти.

Положення гуманізації та гуманітаризації освіти було закладено в головні нормативні документи, які визначили основні напрямки освітньої реформи 90-х років в Україні:

Конституція України; державні національні програми “Освіта. Україна XXI століття” та “Діти України”, Закон України “Про освіту”, концепція реформування гуманітарної освіти в Україні і, нарешті, у Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, де гуманістична функція освіти розвивається на основі двоєдиного фундаментального підхід. З одного боку, як необхідність та можливість подолання недоліків старої школи – її знеособлювання, зневаги до суб’єктів навчального процесу, і крім того, – як кардинальна зміна ціле полягання діяльності школи взагалі: не підготовка кваліфікованої робочої сили для задоволення потреб економічного розвитку, а створення всебічних умов для вдоволення потреб людини у самовдосконаленні, у постійному підвищенні рівня своїх знань та культури. Із другого боку, гуманістичний підхід розглядається як принципові зміни у змісті навчання, у відмові від технократизму та екологічного невігластва, визнанні пріоритету гуманітарної культури в широкому розумінні слова.

Сучасна вища школа має сприяти розвитку демократичної культури, формуванню, необхідних для проживання у європейському співтоваристві компетентностей, політико-правових і соціально-економічних знань. Пріоритети загальноєвропейської освіти полягають у наданні молодому поколінню знань про спільну європейську спадщину та практичних умінь: адаптуватись до життя і навчання в різних країнах Європи, бути мобільними, соціально здібними, здатними до комунікації і захисту своїх прав [1].

Важливими умовами демократичного суспільства є громадянська освіченість, компетентність, виховання поваги до прав людини, толерантності, вміння знаходити компроміс. Необхідно, щоб громадяни знали свої права та обов’язки, дотримувались закону, мислили критично і незалежно.

Міністерство освіти і науки України, АПН, а також заклади освіти всіх рівнів мають сприяти міжнародній мобільності учасників навчально-виховного процесу, розвивають підготовку фахівців для зарубіжних країн на компенсаційних засадах, створюють філії ВНЗ України, їх підготовчих факультетів і відділень за кордоном; забезпечують довгострокові відрядження фахівців ВНЗ України за кордон для педагогічної роботи на контрактних засадах; інтенсифікують роботу з випускниками ВНЗ України – громадянами іноземних держав; використовують їх політичний та фінансовий вплив у країнах – постачальниках абітурієнтів для здобуття освіти в Україні, організують для них курсів підвищення кваліфікації в Україні; забезпечують конвертацію за кордоном документів про освіту, що видаються в Україні; проводять в Україні міжнародні конференції, симпозіуми і семінари, беруть участь у відповідних заходах за кордоном [5].

Українська освіта є відкритим соціальним інститутом. Вона використовує можливості тих міжнародних інституцій і організацій, які за родом своєї діяльності покликані залучати педагогів, дітей та молодь до формування соціальної компетентності й досвіду в сфері взаєморозуміння, толерантності, побудови спільного європейського дому, культурного різноманіття та водночас збереження власних культурних надбань і культурної спадщини [8].

Через такі організації, як Рада Європи, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та інші, шляхом участі у різних проектах українська система освіти не лише має отримувати додаткову

інформацію щодо шляхів, засобів і методів поширення та поглиблення гуманітарної сфери, а й демонструвати власні здобутки і напрацювання, пошуки та знахідки.

Неприпустимими у сфері міжнародної освітньої співпраці є: ізоляція чи нерівноправний обмін; утвердження неуваги до вивчення і сприйняття зарубіжжя; розповсюдження теорій і поглядів зарубіжних авторів, спрямованих на руйнацію української державності, приниження національної гідності, особистості та загальнолюдських цінностей, а також пропаганда позанаукового знання.

Держава повинна сприяти залученню додаткових ресурсів до створення максимально нових і потужних каналів інформаційного обміну з розвиненими країнами світу, розширенню інформаційної бази національної системи освіти, забезпеченню можливості використання світових банків інформації широким загалом освітян.

Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу має забезпечити входження держави до європейського політичного (в тому числі у сфері зовнішньої політики і політики безпеки), інформаційного, економічного і правового простору. Отримання на цій основі статусу асоційованого члена ЄС є головним зовнішньополітичним пріоритетом України у середньостроковому вимірі і повинно співвідноситися в часі з набуттям повноправного членства в ЄС державами-кандидатами, які мають спільний кордон з Україною.

Культурно – освітній та науково – технічний займають особливе місце, зумовлене потенційною можливістю досягти вагомих успіхів у інтеграційному процесі саме на цих напрямках. Вони охоплюють галузі середньої і вищої освіти, перепідготовку кадрів, науку, культуру, мистецтво, технічну і технологічну сфери.

Інтеграційний процес на відповідних напрямках полягає у впровадженні європейських норм і стандартів у освіті, науці і техніці, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС. У кінцевому результаті такі кроки мають спрацювати на підвищення в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграції до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища.

Стратегічним завданням державної освітньої політики є конкурентний вихід української освіти на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародної співпраці, розширення участі навчальних закладів, педагогів і вчителів, учнів, студентів і науковців у проектах міжнародних освітніх організацій та співтовариств.

Держава має сприяти розвитку співпраці закладів освіти на дво- і багатосторонній основі із зарубіжними освітянськими фондами, міжурядовими і неурядовими міжнародними організаціями та установами (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ЄС, Радою Європи), Світовим банком іншими міжнародними донорами [1].

Шляхи вирішення проблеми.

Реалізація зазначених завдань може здійснюватися такими шляхами:

- забезпеченням державного протекціонізму здійснюваних заходів;
- розробкою та реалізацією державної програми підготовки та закріплення кваліфікованих кадрів для здійснення міжнародної співпраці у галузі освіти; забезпечення їх постійного навчання й підвищення кваліфікації;

- впровадженням цільових інноваційних програм, які забезпечать розширення участі України у співпраці на міжнародному ринку освітніх послуг;
- залученням різних джерел фінансової та консультативної підтримки.

Висновки. Підсумовуючи викладене, необхідно зазначити, що інтеграція освіти України у міжнародний освітній простір базується на таких головних принципах:

- пріоритеті національних інтересів;
- збереженні й розвитку інтелектуального потенціалу нації;
- миротворча, людино і культуротворча спрямованість міжнародної співпраці;
- орієнтація на національні, загальнолюдські фундаментальні цінності;
- розвивальний, системний і взаємовигідний характер співпраці;
- толерантність в оцінюванні й сприйнятті будь-якої зарубіжної системи освіти [5].

Основними шляхами освоєння й використання зарубіжного освітянського досвіду:

- переклад та публікація кращої зарубіжної наукової і навчальної літератури;
- проведення міжнародних наукових конференцій, семінарів, симпозіумів; участь українських науковців, педагогів та вчителів у відповідних заходах за кордоном;
- здійснення спільних наукових досліджень, співпраця з міжнародними фондами;
- усі форми освітніх обмінів, стажування й навчання;
- запрошення відомих західних науковців та педагогів для читання лекцій у закладах освіти України;
- стажування українських науковців, педагогів та вчителів у навчальних закладах за кордоном;
- обмін учнями, студентами, аспірантами та докторантами;
- виробничо-наукова практика за кордоном.

Література:

1. Андрущенко В.П. Освіта в пошуку нових стратегій мислення // Вища освіта України. — 2003. — № 2. — С. 5-7.
2. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы: Науч. издание. — М.: Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 2002. — 128 с.
3. Гришнова О. Розвиток вищої освіти в Україні: тенденції, проблеми та шляхи їх вирішення // Вища освіта. — 2001.- № 2 — 3.
4. Закон України “Про вищу освіту” // Освіта України. — 2002. — 26 липня (№17)
5. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір // Затверджено Міністерством освіти і науки України від 31.12.2004.- К., 2004. — 9 с.
6. Луговий В.І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. ред. акад. О.Г. Мороза. — К.: МАУП, 1994. — 193 с.
7. Лукачев Г.А. Формирование национальных систем образования стран СНГ // Высшее образование России сегодня. — 2002. — № 10.
8. Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи: Збірник наук, праць. — К.: Вид-во Київського ун-ту ім. Т. Шевченка, 2000. — 510 с.
9. Нариси з порівняльної педагогіки. Василюк А., Корсак К., Яковець Н.— Ніжин, 2002. — С. 40.
10. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. — 2002. — № 26. — С. 3.

ПОГОРЕЛОВА Т. Ф.,

доцент кафедри теорії держави та права,
Національна академія прокуратури України,
м. Київ

РОЛЬ КУЛЬТУРИ ТА ЕТИКИ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОЇ ШКОЛИ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА УКРАЇНСЬКА ПЕРСПЕКТИВА

У цьому матеріалі йдеться про світову та європейську тенденції щодо необхідності запровадження в практику освітньої діяльності вищих навчальних закладів морально-етичних принципів та норм. Користуючись результатами більш ніж 10 – річного дослідження цієї проблеми у вузах України, автор пропонує концепцію професійного виховання для закладів вищої освіти.

Данный материал посвящен усилению роли моральных принципов и этических норм в практике высших учебных заведений и научно – исследовательских учреждений европейских стран. Основываясь на результатах более чем 10 – летнего изучения этой проблемы в вузах Украины, автор предлагает концепцию профессионально-го воспитания для высшей школы.

The proposal deals with the Europeans challengers and trends of promoting moral values and ethical principles to higher education institutions activities. The author also suggests a concept of moral education based on more than ten year studying the problem of ethical competence of Ukrainian higher institution students and graduates.

Сучасна світова цивілізація переживає складний період свого розвитку. З одного боку це так звана глобалізація, яка передбачає економічне, територіальне, інформаційне зближення та об'єднання різних країн світу, з другого – намагання зберегти суспільні, культурні, політичні та духовні відмінності. Ці процеси не могли не торкнутися й системи освіти, зокрема вищої, тому що саме в процесі оволодіння знаннями йде розвиток свідомості людини, перш за все глибоке розуміння нею моральних, духовних, естетичних цінностей, які є сутністю існування людства. Що стосується науки та технологій, то вони є лише засобами його розвитку.

Отже, такі загальнолюдські цінності, як гідність, справедливість, любов до ближнього, гармонія з природою є вічними та здатними відроджуватись та оновлюватись кожну нову епоху.

На думку експертів ЮНЕСКО саме освітянам прийдеться духовно готувати суспільство до життя в нових умовах співробітництва, взаємопорозуміння, довіри, толерантності, дотримання прав та миру.

У розробленій цією організацією середньострокові стратегії розвитку йдеться про необхідність впровадження такої системи освіти, яка допоможе новим поколінням інтегруватися у суспільство майбутнього, характерними рисами якого мають стати

прагнення до мирного співіснування, повага до демократії та прав людини, порозуміння на міжнародному рівні, підтримка культурного плюралізму, міжкультурного діалогу та інформаційної революції. Тільки система освіти, яка побудована на цих засадах, зможе допомогти людству вижити в сучасних умовах.

Вчені різних країн доводять, що світ XXI століття характеризується глобалізацією, яка посилює ризик стандартизації та взаємозалежності всіх галузей людської діяльності, що зможе призвести до різного роду несподіваних ситуацій, а навіть і катастроф. Щоб запобігти цьому, всім разом треба шукати нові джерела стабільності. Тому перешочергові завдання політики в галузі освіти полягають у вихованні культури мирного співіснування у світі, прийнятному для всіх, незалежно від віку, статі, національності, релігійних вірувань. Це стане можливим, якщо побудувати систему освіти на таких засадах, як формування почуття солідарності та відповідальності за долю світу, встановлення та вдосконалення демократії у різних ланках суспільства, прагнення зробити свій власний внесок у розвиток загальнолюдських цінностей.

Дінамізм нашого часу, пов'язаний з інформаційною революцією, потребує втілення в життя концепції неперервної освіти. У зв'язку з цим експерти ЮНЕСКО виділяють чотири головних напрямки навчання:

- Вчитись знати, тобто розвивати здібності до здобуття нових знань протягом всього життя
- Вчитись діяти, тобто отримувати та вдосконалювати практичні вміння та навички в усіх галузях життєдіяльності
- Вчитись жити разом, іншими словами успішно співпрацювати та контактувати з людьми на основі знання та поваги до їхньої історії, традицій та духовних цінностей
- Вчитись бути, що передбачає розвиток почуття незалежності та водночас особистої відповідальності за долю світу

Важлива роль у розповсюдженні, дослідженні та розвитку гуманних та культурних цінностей суспільства та людства в цілому належить саме системі вищої освіти. Під час проведення реформи цієї галузі необхідно орієнтуватись не тільки на відомі болонські рішення, які акцентують увагу, в основному, на економічних засадах інтеграції європейської освіти, а й на спеціалізовані програми ЮНЕСКО, спрямовані на підвищення рівня морального та культурного розвитку особистості.

У вересні 2004 року європейський центр вищої освіти ЮНЕСКО проводив міжнародну конференцію на тему "Моральні та етичні виміри вищої освіти в Європі". Учасники цієї конференції затвердили "Бухарестську декларацію", у якій наполягають на впровадженні етичних та моральних принципів у діяльність вищих навчальних закладів та науково-дослідних установ Європи на рівнях викладання, дослідження, адміністрування та керування цією діяльністю.

Ці проблеми є дуже актуальними для сучасного українського суспільства, яке переживає кризу, пов'язану зі зниженням етичної планки, як у свідомості так і в поведінці людей, а також розвитком псевдо та антикультурних тенденцій серед населення.

Вища школа відіграє особливу роль у суспільстві, тому що забезпечує його кваліфікованими кадрами, в тому числі і управлінськими, для всіх галузей суспільної діяльності. Саме від якості підготовки фахівців з вищою освітою великою мірою залежить майбутнє держави, рівень її матеріального та духовного потенціалу.

Сьогодні все більше людей розуміє, що вища школа має здійснити суттєвий вплив на темпи, якість, та способи реалізації соціальної та економічної політики оновлення країни. Про це свідчать результати опитування, яке було проведено серед студентів старших курсів економічних та юридичних спеціальностей протягом двох останніх років. Головною причиною, яка негативно впливає на соціально-економічний та політичний розвиток українського суспільства, 68,7 % респондентів назвали засилля на майже всіх ланках керівництва країни старої генерації управлінців або їх вихованців, які використовують в своїй діяльності такі застарілі методи як авторитаризм, бюрократизм і як результат – подвійну мораль, безвідповідальність, інтриганство, утилітарне ставлення до людини. 70 % опитаних вважають, що суттєві зміни у розвитку суспільства почнуться тільки з появою нової генерації управлінців, здатної працювати з урахуванням кращих світових досягнень у галузі менеджменту. Практично всі респонденти погодились з тим, що провідна роль у підготовці майбутніх реформаторів належить саме вищій школі, яка, на жаль, також страждає від багатьох вищеназваних суспільних хвороб. Отже актуальним питанням для сучасної системи вищої освіти залишається вимога щодо оновлення підходів до змісту, структури та форми реалізації програм підготовки майбутнього спеціаліста. Випускник має не тільки отримати в стінах ALMA MATER певну суму знань, а й пройти школу загальнокультурного, морального та професійного виховання, завдяки якому вища школа зможе сформувати внутрішні поведінки фахівця, спрямовані на ефективне саморегулювання його загальнолюдської та професійної діяльності.

Сучасна система професійного виховання Вузу повинна враховувати прогресивні досягнення та історичні традиції вітчизняного педагогічного досвіду, а також вимоги кращих світових стандартів.

Термін “професійне виховання” слід розуміти як специфічно – регулятивний процес, метою якого є приведення ціннісних орієнтацій, мотивів та норм поведінки майбутнього спеціаліста у відповідність до загальнокультурних та етичних вимог професійної діяльності.

Програма організованого виховного впливу має передбачати наявність цілі яка визначатиме спрямованість цього процесу, шляхи та засоби досягнення очікуваного результату, а також вибір найбільш ефективних виховних методів.

Педагоги вищої школи повинні чітко уявляти зміст, цілі та завдання цього поетапного процесу, адже поняття вихованості професіонала є комплексною характеристикою особистості, що містить у собі рівень її інтелектуального розвитку, загальну культуру поведінки та спілкування, моральну зрілість та наявність стійких мотивів щодо безпомилкової організації своєї професійної діяльності.

Процес виховання студентів вищої школи має ґрунтуватись на принципах гуманістичної етики, на збалансованому розвитку раціональної та емоційної сфер фахівця,

перетворення студента із об'єкта в суб'єкт виховної діяльності. Це надасть можливість запобігти розбіжностям між компонентами духовної культури: інтелектуально – раціональним та емоційно – гуманітарним, яка негативно впливає на розвиток здібностей, а також загально професійну підготовку студентської молоді.

Задля удосконалення системи професійного виховання вищий навчальний заклад має вирішити наступні завдання:

- Створити у вузі демократичне середовище, шляхом встановлення демократизму спілкування на рівнях адміністрація – викладач, викладач – викладач, викладач – студент, студент – студент.
- Адміністрації навчального закладу слід стимулювати культуру між особових відношень співробітників шляхом створення атмосфери зацікавленості у особистості, її внутрішньому світі.
- Протягом всього періоду навчання формувати у студентів естетичне ставлення до майбутньої професійної діяльності, шляхом визначення атрибутів зовнішньої та внутрішньої привабливості обраної професії, її історичних та сучасних можливостей щодо збагачення загальнокультурних та гуманних цінностей людства.
- З метою гуманізації навчально-виховного процесу створити умови для поглибленого вивчення студентами гуманітарних дисциплін: філософії, культурології, психології, історії релігій, іноземних мов, тощо.
- Організувати процес навчання на кафедрах таким чином, щоб майбутні фахівці мали можливість розвивати комунікативні здібності, набуваючи практичних вмінь і навичок в галузі вербальної та невербальної комунікації наук про поведінку людини.
- Адміністрації вузу слід забезпечити підбір висококваліфікованих кадрів професорсько-викладацького складу, здатних працювати зі студентами на засадах гуманістичної етики, створювати на кафедрах емоційно комфортну, творчу атмосферу співпраці та взаємоповаги. Здійснення процесу професійного виховання має бути комплексним, носити системно-комплексний характер та ґрунтуватись на послідовному розвитку гуманних, загальнолюдських та професійних знань, вмінь, навичок, звичок і здібностей.

Ця складна робота повинна починатись з поетапного формування у студентів вищої школи системи загальнолюдських та професійних ціннісних орієнтацій. У кожному навчальному закладі цей період може охоплювати три етапи: допрофесійний, до дипломний та післядипломний з урахуванням специфіки кожного з них.

На першому етапі в процесі проведення профорієнтаційної роботи та виховання студентів перших курсів морально-естетичні цінності професії виявляються головним чином, у зовнішніх атрибутах:

чистоті, гарному оформленню робочого місця, тощо, а також в особистих якостях представників професії: культурі поведінки та спілкування, доброзичливого та поважного ставлення до оточуючих.

Другий етап охоплює період від перших курсів до кінця додипломної підготовки і передбачає поглиблення уяви студентів щодо філософської концепції професії, яка

полягає у розумінні, що людина є вищою цінністю багатьох професій. Отже, фахівець має можливість реалізувати на практиці такі загальнолюдські цінності як порядність, чуйність, доброта, милосердя.

На третьому етапі (старші курси вузу та період післядипломної підготовки) необхідно сформулювати розуміння спеціальності як вищої морально-естетичної цінності для фахівця, завдяки якій він здатний зробити свій внесок у збагачення загальнокультурних та професійних досягнень.

Кожному з етапів відповідає свій перелік знань, вмінь, звичок, здібностей в галузі професійної поведінки та спілкування.

Початковий та подальші рівні професійної вихованості студентів слід визначити за допомогою співбесіди, спостереження, діагностичних ділових ігор, тестування, активного використання виховного аспекту модульно-тьюторсько-рейтингової системи навчання.

Певні можливості у підвищенні професійної культури спеціаліста має проведення фахового іспиту, на якому крім суто професійних умінь та навичок враховувався б рівень комунікативної та загальнокультурної підготовки студентів.

Кожній кафедрі вузу необхідно чітко визначити та включити в базовий перелік основні уміння і навички комунікативного та деонтологічного характеру з метою підвищення мотивації студентів до їх більш активного засвоєння. Доречно навчити майбутніх фахівців серйозно та вдумливо розв'язувати етичні проблеми, пов'язані з впровадженням нових технологій, використанням різних моделей спілкування залежно від конкретної ситуації, яка вимагає виявлення уважного ставлення до людини та її проблем, а також довести до студентів, що етика та естетика поведінки фахівця (мається на увазі культура мови, манери, міміка, жести, пози, тощо) мають бути надійно розвинутими професійними уміннями і навичками.

В зв'язку з цим істотні зміни повинні відбуватися у методиці викладання професійної етики. Крім звичних, традиційних, раціонально використовувати активні способи засвоєння практичних вмінь та навичок з цієї дисципліни. Це аналіз нестандартних в етичному плані побутових та професійних ситуацій, розв'язання моральних дилем, вибір моральних альтернатив, використання опитувально-оцінювальних тестів, розробка ділових ігор з цієї тематики. Такі форми навчання сприятимуть розвитку комунікативних, загальнокультурних навичок студентів, більш вдумливого засвоєнню моральних аспектів професійної поведінки.

З метою формування цілісного, концептуального підходу до розв'язання сучасних проблем моралі, програми з професійної етики раціонально створювати на міждисциплінарній основі, залучаючи до цієї справи фахівців в галузі філософії, релігієзнавства, соціології, психології, педагогіки, правознавства та інших спеціальностей.

Підвищення ефективності професійного виховання сприяє вивчення історії професії, відповідної науки кафедр вузу, підтримування загальнокультурних традицій Alma Mater? а також використання на заняттях з різних дисциплін прикладів з таких галузей мистецтва як живопис, література, музика, театр, що знизить перевтому сту-

дентів, підвищить продуктивність їх розумової діяльності, посилить мотивацію до засвоєння знань.

Враховуючи те, що особистість педагога-професіонала грає провідну роль у формуванні уявлення студентів про особистість майбутнього спеціаліста, при розробці кваліфікаційної характеристики викладача вузу, проведення його атестації слід звертати особливу увагу на рівень його загальної та професійної культури, вміння усувати конфліктні ситуації на робочому місці, на результати його виховної діяльності зі студентами. На курсах підвищення кваліфікації викладачів раціонально запропонувати їм лекції на практичні заняття з питань естетики, професійного етикету, філософських і психологічних проблем культури.

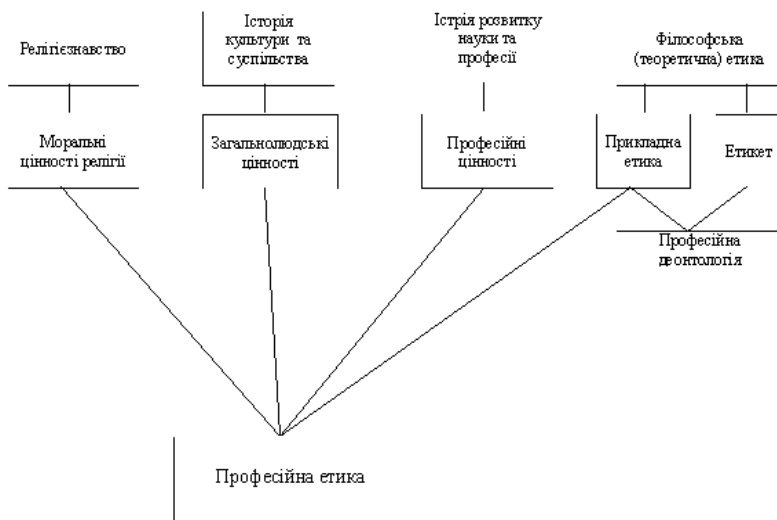
Художнє оформлення навчального закладу та гуртожитків повинно формувати у викладачів, співробітників та студентів емоційно-комфортний настрій, сприяти розширенню професійного та наукового кругозору, виховувати повагу до історичних і загальних традицій навчального закладу.

Протягом всього навчання у вузі студенти мають набувати досвід соціально-корисної поведінки, працюючи в різноманітних молодіжних, благодійних організаціях та установах, пов'язаних з акціями милосердя, допомогою літнім, хворим, дітям.

Отже, по-справжньому, ефективна система професійного виховання має вміщувати в себе все краще, що було накопичено людством в цій галузі за довгі часи існування.

Засвоєння цінностей шляхом вивчення спеціальних дисциплін

Складові частини професійної етики



Таким чином, формування у студентів професійно аксіологічної культури, норм поведінки та спілкування, що відповідають вимогам загальнолюдських гуманних цінностей, морально-естетичного ставлення до обраної професії та предмету її діяльності, стимулюватиме процеси самопізнання, самовиховання та формування моральних цінностей у майбутнього фахівця.

Література:

1. Ethical and Moral Dimensions for Higher Education and Science in Europe: International Conference Materials, UNESCO CEPES, Bucharest, 2004.
2. The Parliamentary Vision for Education, Culture and Communication on the Eve of the 21st Century: Internet Resources, 1999.
3. Т.Ф. Погорелова "Сучасні підходи до модернізації системи професійного виховання у вищій школі": Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 17-18 квітня 1996р. Київ, ч.ІУ, стор. 120-123.

ПОЛУХІН О. Ю.,
викладач факультету лінгвістики,
Національний технічний університет України
“Київський політехнічний інститут”, м. Київ
АНТОНЕНКО І. І.,
старший викладач факультету лінгвістики,
Національний технічний університет України
“Київський політехнічний інститут”, м. Київ

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с профессиональным образованием современного специалиста в контексте интеграции высшего образования Украины в Европейское образовательное пространство. Отдельное внимание уделяется языковой подготовке современных специалистов и роль этой подготовки при обучении будущих выпускников. Ключові слова: вища освіта, вищий навчальний заклад, Болонський процес, фахівець, інноваційні технології навчання.

В статті розглядаються питання, які пов'язані з професійною освітою сучасного фахівця в контексті інтеграції вищої освіти України в Європейський освітній простір. Певна увага приділяється мовній підготовці сучасних фахівців та ролі цієї підготовки при навчанні майбутніх абітурієнтів. Ключевые слова: высшее образование, высшее учебное заведение, Болонский процесс, специалист, инновационные технологии обучения.

The issues of professional education of modern specialist in the context of integration of higher education of Ukraine into Europe are considered. Certain attention is paid to the language training of modern specialists and to the role of this training during learning of these specialists. Key words: higher education, higher educational establishment, Bologna process, specialist, innovative technologies of learning.

Актуальність. Сьогодні здійснюється перехід до цільової інтенсивної підготовки спеціаліста з опорою на контекст його майбутньої діяльності. В основі цього переходу лежать моделі спеціальностей. У сучасних моделях поєднується професіоналізм зі всебічним розвитком особистості.

Компонентами інженерної діяльності у переважній кількості випадків є аналіз проблеми та проблемної ситуації, постановка інженерної задачі, пошуки можливостей її розв'язання, моделювання, дослідження, прогнозування, аналіз результату [3, 4, 5]. Кожен з цих компонентів передбачає міцне знання основ інженерної науки та самостійну творчість і формується у процесі підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі (ВНЗ), шляхом науково розрахованої організації навчально-пізнавальної діяльності студента. Отже, фундаментальні основи наук у системі підготов-

ки фахівця повинні перш за все бути базою для формування його компетентних практичних дій.

Вища інженерна освіта України має добрі традиції, на основі яких вона здійснює випуск фахівців високого рівня, які посідають гідне місце у світовій науці. Своєчасне оновлення вищої освіти, впровадження у навчально-виховний процес випробуваних інновацій підвищують гарантії конкурентноздатності вітчизняних фахівців на світовому ринку ідей та технологій.

Пошук досконаліших шляхів керування професійним ростом майбутніх фахівців, а також пізнавальною діяльністю студентів залишається важливою й актуальною проблемою для вищих інженерних навчальних закладів не лише нашої країни, але й усього світу [1, 3, 5, 7, 8]. Саме в недосконалої управлінні пізнавальною діяльністю переважна більшість дослідників вбачає головну причину зниження ефективності підготовки сучасних фахівців [10]. Вважається, що саме тут приховані найбільші резерви нарощування обсягу та якості професіоналізму майбутніх фахівців [2, 6].

Сьогодні у вищій школі активно впроваджуються інноваційні технології програмованого, проблемно програмованого, комп'ютерного навчання, тьюторства, індивідуально-диференційованого навчання, віртуального навчання за допомогою нових інформаційних технологій, дистанційного навчання за допомогою Internet тощо. Усі вони відрізняються між собою перш за все способами керування. За способами керування у педагогічних технологіях підготовки студентів у вищій школі виділяються такі компоненти як професійне сприймання та професійне мислення, які ведуть до кінцевого результату – формування професіоналізму.

Науковцям розуміють інновацію як процес створення, поширення та впровадження нового. Поняття “інноваційний” вживається, щоб відрізнити нововведення від “традиційного” підходу. За найбільш поширеними визначеннями [12], педагогічна інновація визначається як діяльність, що спрямована на організацію нововведень у навчально-виховний процес. Інноваційний процес в освіті визначається як сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, скерованих на заміну традиційних підходів новими.

Лише у системі, шляхом комплексного підходу до вирішення всіх завдань можна домогтися вдосконалення якості професійної підготовки.

Завдання Для сучасного стану розбудови вищої освіти в Україні характерні інтенсивні пошуки більш досконалих шляхів, форм і методів формування професіоналізму майбутніх фахівців. Ставиться завдання наблизити процес підготовки фахівців до світових стандартів. У цьому зв'язку погляди вітчизняних педагогів часто звертаються до вивчення та аналізу кращого світового досвіду. Порівняння систем підготовки майбутніх фахівців дозволяє встановити, у чому наша вища школа випереджує світові стандарти, а де вона відстає.

Методи проведення досліджень Найбільш інтенсивного дослідження потребує складник цілісного педагогічного процесу, який пов'язаний з технологіями, методами, організаційними формами. Останні, взаємодіючи з методами і технологіями, є визначальними у підготовці фахівців. У вітчизняній вищій школі переважають фронтальні

форми навчальної діяльності: традиційні лекції, семінари, лабораторні і практичні заняття. Але у багатьох дослідженнях доведено, що такі форми не можуть забезпечити високу ефективність підготовки спеціаліста для сучасного виробництва. Значно ефективнішими є форми навчання зі зменшеною кількістю студентів на викладача: індивідуальні (індивідуалізовані) та мікрогрупові, які дозволяють організувати диференційоване навчання; такі форми навчання враховують особливості окремих груп студентів. Перспективно досконалішим вважають диференційоване навчання на основі індивідуалізації та об'єднань студентів у мікрогрупи.

В загальноприйнятому значенні диференціація навчання розуміється як врахування індивідуальних особливостей студентів у формі, коли вони отримують знання в залежності від їх потреб.

Таким чином спостерігається тенденція перенесення акценту з традиційних методів на нетрадиційні (мікрвикладання, групово-динамічний тренінг, групове та диференційоване навчання, методика проектування). Впроваджені в останні роки форми і методи пов'язані з більш обґрунтованим урахуванням індивідуальних інтересів особистості студентів, психологічного клімату в мікрогрупах, а також стосунками між викладачами і студентами на рівні взаємодій.

Сьогодні в Україні тривають дискусії щодо переходу вітчизняної системи вищої освіти на європейські стандарти. В основу модернізації вищої інженерної освіти покладено положення Болонської декларації.

Вплив Болонського процесу на підготовку фахівців в Україні позначається насамперед в таких ключових питаннях як:

- підвищення якості освіти фахівців;
- перехід на світовий стандарт підготовки фахівця креативної практики, здатного до самостійного вирішення нових професійних завдань.

Головною світовою і європейською педагогічною новацією є підготовка фахівців за індивідуальними навчальними планами з максимальним використанням переваг індивідуального та мікрогрупового навчання. Це означає, що методи та форми навчання, які традиційно займають головне місце у вищій школі, мають поступатися більш гнучким та ефективним формам. Велике значення має й те, що набагато більшого значення при підготовці фахівців за європейськими стандартами надається різноманітним формам самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Основою європейської системи є кредитно-модульна система навчання (КМС). Вона вже кілька років досліджується і в провідних українських Університетах.

В Україні КМС прийнято називати КМСОНП (кредитно-модульна система організації навчального процесу). Метою впровадження КМСОНП є підвищення якості вищої освіти фахівців та забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників та престижу української вищої освіти у світовому освітньому просторі. Кредитно – модульна система організації навчального процесу дала свої перші позитивні наслідки і з 2006-2007 навчального року вона стає домінуючою у всіх технічних ВНЗ України.

КМСОНП може бути ще більш ефективною при доповненні новими засобами і технологіями організації процесу формування професіоналізму майбутніх фахівців, зокрема технологіями індивідуального та диференційованого навчання, організації активної самостійної роботи у формі дистанційного навчання, поліпшенням управління пізнавальною діяльністю студентів, його демократизації та гуманізації.

Центральне місце в підготовці фахівця займає формування професійного мислення, яке стосовно до підготовки фахівця дістало назву інженерного стилю мислення.

Під інженерним стилем мислення ми розуміємо систему загальноприйнятих норм, правил та принципів, які регулюють діяльність виробників в певній галузі народного господарства з метою формування технологій та їх застосуванням

Є вчені [11, 13], які вважають, що стиль інженерного мислення, будучи сукупністю прийомів, засобів, методів специфічної розумової праці формується в процесі його професійної діяльності. Увага тут акцентується на регулюючій, нормативній ролі стилю інженерного мислення в інженерному пізнанні. Інші дослідники дотримуються думки, що інженерний стиль мислення – це стійка, у певних історичних рамках, система норм, правил, прийомів, що регулює формування технічних теорій та їх аплікацію, тобто сукупність методологічних ідей, якими фахівець – дослідник керується в ту або іншу епоху.

Інженерне мислення є складним утворенням. Його сутність зводиться до постановки і розкриття двох аспектів інженерного бачення і розуміння проблем: 1) “як це влаштовано” і 2) “як воно діє”. Професійно підготовленим будемо вважати того фахівця, який володіє такою організацією мислення. У зв'язку з цим доречно нагадати етимологію слова “інженер”. В основі його лежить латинське слово “ingenium”, що означає розум, здатність, обдарованість, природну схильність, проникливість. Усі ці якості зливаються воедино, в сучасне інженерне мислення. Це й результат професійної освіти й характеристика спрямованості розумових процесів фахівця, й показник його обдарованості, й наслідок усього психологічного складу людини, яка спрямовує свої здібності на інженерно-технічну творчість.

У психолого-педагогічній літературі інженерне мислення визначається як “вид пізнавальної діяльності спрямованої на дослідження, створення та використання нової високопродуктивної і надійної технології, автоматизації і механізації виробництва, підвищення якості продукції”. Сутність інженерного мислення полягає в ідеальному перетворенні світу за допомогою техніки, тобто в створенні за допомогою ідеальних засобів нових технічних рішень.

Головне в інженерному мисленні – це вирішення конкретних, поставлених виробництвом завдань за допомогою технічних засобів для досягнення найбільш економного, ефективного, якісного результату

Інженерне мислення кваліфікується дослідниками як практичне [5]. Вище ми визначили професіоналізм фахівця як високий рівень сформованості фахових умінь, що неможливо без високого рівня розвитку інженерного стилю мислення.

Модель інженерного стилю мислення можна вибудовувати за різними ознаками. Інженерний стиль мислення можна розглядати на різних рівнях як загальну динамічну систему, а також як поєднання конкретних складників у практичній системі діяльності і формування спеціаліста.

Розглядаючи інженерний стиль мислення, виділяють комплекс якостей, необхідних спеціалісту в певній галузі [11]:

- творчий комплекс – включає самостійність, творчий підхід до справи, ініціативність, інтелектуальні здібності, досвід і знання;
- виконавчий – утворюється з таких ділових якостей, як старанність, акуратність, дисциплінованість, ретельність, сумлінність, працьовитість;
- комплекс відповідальності-організованості – складається з якостей, в однаковому ступені необхідних як для творчої, так і для репродуктивної роботи: оперативність, наполегливість, працездатність, організованість.

Стосовно процесу підготовки майбутніх фахівців варто говорити про конкретні характеристики інженерного стилю мислення, про вирішення конкретних, висунутих виробництвом, задач, причому вирішення таке, яке дає найбільший економічний результат.

На рівні загальної системи інженерне мислення можна розглядати як характеристику, що передбачає:

- визначення принципових можливостей використання технічних засобів для вирішення актуальних суспільних проблем у конкретних історичних умовах;
- вміння визначати час та умови заміни працюючого пристрою на більш сучасний;
- інженерному мисленню повинна бути властива комплексність, яка визначається об'єктивними закономірностями розвитку техніки в сучасних умовах;
- інженерне знання формується як сукупність загальноісторичних, інженерних, ідеологічних, цілком самостійних вирішень нових задач шляхом роботи в колективі і формування навичок організаційної роботи.

На рівні конкретної системи інженерний стиль мислення виступає як зразок, що визначає засіб професійної діяльності. Стиль мислення являє собою засіб відбиття та осмислення дійсності і закономірностей її розвитку для вироблення відповідної лінії поведінки і практичної дії. У соціальному досвіді він поданий як система методологічних норм, розпоряджень, що визначають підхід суб'єкта діяльності до самого процесу діяльності та її результату. Стиль мислення являє собою особливу "надтеоретичну" структуру, в якій теоретичний і методологічний аспекти утворюють єдине ціле.

Аналіз конкретних досліджень дозволяє нам зробити висновок про те, що стиль інженерного мислення можна розглядати з двох боків. По-перше – існує загальнопрофесійний стиль мислення, властивий певному виду фахової діяльності тобто інженерному. По-друге, у конкретну історичну епоху складається та функціонує специфічний стиль інженерного мислення

Інженерний стиль мислення охоплює, на відміну від старих стилів, не окремі розділи технічних наук, а всю сукупність науково-технічних знань, переосмислення їх у сучасному інформаційному плані та інтеграція їх в єдину систему.

Інженерне мислення виявляється в практиці науково-технічної творчості, у раціоналізації і винахідництві. Це одна з форм прояву інженерного стилю, яка здійснюється за такими принципами:

- інженерна творчість,
- інженерна практика, яка повинна визначати принципи можливі використання технічних засобів для вирішення певних проблем, що нарізили в даних історичних умовах;
- необхідність максимального використання всебічної інформації.

Формування такої системи фахових знань та вмінь дозволяє об'єднати фундаментальні знання, творче інженерне мислення, інтелектуальні вміння та забезпечити їх ефективне використання при розв'язуванні сучасних технічних завдань. Апроксимація як характеристика сучасного стилю інженерного мислення означає необхідність спрощення, вміння розглядати конкретні явища в деякому наближенні, не звертаючи увагу на несуттєве, другорядне

Сьогодні інтеграція вищої інженерної освіти України в європейський освітній простір потребує значного підвищення ефективності навчального процесу, зокрема в напрямку формування професіоналізму майбутніх інженерних кадрів.

Деякі аспекти цього питання розглядалися в нашій країні. Зокрема досліджено: зміст, форми та методи професійної підготовки інженерних кадрів у вищих навчальних закладах; шляхи та способи адаптації інженерних кадрів до таких умов професійної діяльності, які постійно змінюються; особливості формування інженерного стилю мислення; професійна культура та компетентність майбутніх фахівців; особливості модернізації вищої професійної освіти [6]; загальні закономірності становлення професіоналізму особистості та діяльності майбутніх фахівців.

Основними елементами інженерної діяльності є постановка інженерної задачі, аналіз цієї задачі, пошуки можливостей розв'язання цієї задачі, моделювання та дослідження, прогнозування та аналіз результатів [3, 5]. Кожен з цих елементів передбачає ґрунтовні та міцні знання основ інженерних наук, самостійну творчість та формується в процесі підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ шляхом науково розрахованої навчально – пізнавальної діяльності студента.

Вища інженерна освіта має власні добрі традиції, на основі яких вона випускає фахівців високого рівня. Для подальшого нарощування інженерного потенціалу необхідно переходити на більш нові технології. Своєчасне оновлення вищої освіти, впровадження в навчальний процес інноваційних технологій підвищують конкурентноздатність вітчизняних інженерів на світовому ринку.

Пошук більш досконалих шляхів керування професійним ростом майбутніх фахівців за допомогою пізнавальної діяльності залишається важливою та актуальною проблемою для вищих інженерних навчальних закладів в нашій країні. Деякі дослідники вбачають причину зниження ефективності підготовки сучасних фахівців в недосконалості керуванням пізнавальною діяльністю студентів. Вважається, що саме тут знаходяться резерви нарощування обсягу та якості професіоналізму майбутніх фахівців.

Поєднання здобутків вітчизняної педагогічної науки та зарубіжного досвіду є перспективним напрямом модернізації навчального процесу в вищій школі.

Основою європейської системи навчання є кредитно – модульна система. Метою впровадження такої системи є підвищення якості вищої освіти фахівців.

Професіоналізм є результат професійної освіти та формується в процесі цілеспрямованої педагогічної діяльності. В формуванні професіоналізму беруть участь викладачі та студенти.

Професійна освіта представляє собою оволодіння певним рівнем знань та навичок діяльності з конкретної професії та спеціальності. Базується на загальній освіті.

Професійна підготовка розглядається як складова частина єдиної системи народної освіти. Зміст такого виду підготовки включає в себе поглиблене засвоєння основ та технології обраного виду праці, розвиток спеціальних практичних навичок та вмінь, формування особистісних якостей, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності.

В сучасних умовах переходу до нових ринкових відносин головним завданням професійної освіти є підготовка кваліфікованих кадрів з високим рівнем професійних знань, вмінь, навичок, мобільності, а також виховання активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей.

Кваліфікацією ми називаємо найменування рівня підготовки, яка реалізується відповідною професійно освітньою програмою: бакалавр, спеціаліст, магістр.

Кваліфікації випускників вищих навчальних закладів, які підтверджуються дипломами про вищу професійну освіту, забезпечують їм можливість здійснення професійної діяльності.

Фахівець означає людину, яка професійно володіє знаннями, навичками певного роду діяльності відповідно до освітньо кваліфікаційного рівня. Відповідно до цього, ми можемо розглядати фахівця як людину, яка цілеспрямовано здобуває у вищих навчальних закладах спеціальність, яка поєднується з інженерною діяльністю.

Професіоналізм сучасного фахівця являє собою динамічну систему та повинен бути сформований різнобічно.

Формування професіоналізму майбутнього фахівця з точки зору методологічної функції представляє собою засвоєння знань з циклу фундаментальних дисциплін.

Формування професіоналізму майбутнього фахівця з точки зору технологічних знань представляє собою засвоєння знань з циклу спеціальних інженерних дисциплін, отримання практичних вмінь та навичок використання цих знань на практиці для вирішення актуальних інженерних завдань.

Формування професіоналізму майбутнього фахівця з точки зору управлінських знань передбачає засвоєння знань з інженерного менеджменту, економічних та психологічних методів управління інженерною діяльністю

Формування професіоналізму майбутнього фахівця з точки зору інноваційної функції представляє собою отримання знань та вмінь з циклу новітніх навчальних дис-

циплін, де вивчаються найсучасніші інженерні досягнення. Це вміння використовувати інноваційні технології при проведенні інженерних досліджень, а також прагнення до професійної досконалості. Сучасні інженери повинні бути не тільки висококваліфікованими працівниками, але й допитливими дослідниками. В наш час інформація постійно оновлюється. Отже фахівець для того щоб бути обізнаним з досягненнями та здобутками сучасної науки, повинен весь час поповнювати свій багаж знань, розуміти перспективи свого професійного розвитку, визначати індивідуальний стиль діяльності з огляду на максимальне використання своїх знань.

Формування професіоналізму майбутнього фахівця з точки зору комунікативної функції являє собою вміння налагоджувати спілкування та обмінюватися інформацією, використовувати знання про позитивний досвід професійної діяльності, використовувати наукові терміни та поняття при спілкуванні з колегами; застосовувати психологічні знання в теорії та практиці інженерної діяльності, використовувати на практиці психологічні та педагогічні вміння та навички.

Висновки з огляду на вищесказане, можна зазначити, що важливим є для сучасного інженера знання іноземної мови. Але не просто іноземної мови, а іноземної мови професійного спрямування, яка пов'язана з характером професійної діяльності майбутнього фахівця.

Сучасний етап розвитку психолого педагогічних та лінгвістичних досліджень які пов'язані з навчанням іноземним мовам в вищих навчальних закладах, характеризується розмаїттям чинних концепцій, підходів та методів.

Перспективи подальших досліджень Оптимізація навчання пов'язується вітчизняними вченими з такими його аспектами, які забезпечують:

- цілісність навчання майбутніх фахівців, яке передбачає навчання як засобів, так й способів формування та формулювання думки в процесі

- мовленнєвої діяльності з врахуванням їх найбільш ефективного співвідношення та взаємодії в конкретних варіантах навчального середовища;

- високу мотивованість навчання майбутнього фахівця, яка передбачає збудженість внутрішніх мотивів його мовленнєвої діяльності за допомогою актуалізації професійної мотивації поведінки фахівця; зростання особистісної значущості для тих, хто навчається; розуміння необхідності засвоєння мовної форми для досягнення потрібного рівня володіння фаховою іноземною мовою.

Зазначається, що навчально – пізнавальна діяльність з граматики – перекладним методом навчання та спілкуванням сприяє вирішенню завдань формування в майбутніх фахівців навичок знань в фаховій іноземній мові.

Література:

1. Вербицький А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
2. Жук Ю. О. Навчальне середовище як об'єкт інформатизації – Харьков – Алушта: ХШУ 2000

3. Згуровський М. З. Вища освіта України та Болонський процес – К.: 2004
4. Кагерман'ян В. С. Мариголов В. К. Формирование творческой личности будущего инженера – М.: Изд – во НИИВО, 1993 – 296 с
5. Козлакова Г. О. Концепція вищої інженерної освіти та напрямки її реалізації в ВНЗ України – Вінниця: ВПІ 1991
6. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: Знання, 2005 – 486 с.
7. Лобанов И. Д. Психология управления рыночными структурами. Преобразующее лидерство – М.: 1997.
8. Лукичев Г. А. Интеграция и эффективность – цели реформ в высшем образовании стран Европы // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации – 2000 – № 26
9. Маркова А. К. Формирование мотивации учения. Книга для учителя – М.: Просвещение, 1983 – 192 с
10. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии – М.: Народное образование 1998 – 256 с
11. Чернишов Д. О. Педагогічні умови формування інженерного стилю мислення учнів технічного ліцею засобами інформатики – Луганськ, 2003 – 180 с.
12. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно – модульного обучения. Методическое пособие – М.: Народное образование 1996 – 160 с.
13. Чугунова Е. С. Социально – психологические особенности творческой активности инженера – Л.: Издательство ЛГУ 1986 – 160 с.

ПОСТРИГАЧ Н. О.,

кандидат біологічних наук, докторант відділу
порівняльної професійної педагогіки,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
АПН України, м. Київ

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ІТАЛІЇ

В умовах реформування національної системи освіти, її інтеграції в світовий освітній простір дуже важливо знати сучасну зарубіжну практику освіти, вміти аналізувати процеси в освітній сфері за кордоном. Зростаюча інтернаціоналізація всіх аспектів життя суспільства потребує аналізу процесів, які відбуваються в освітній сфері за рубежом, їх співвіднесення з тенденціями розвитку вітчизняної освіти.

В условиях реформирования национальной системы образования, ее интеграции в мировое образовательное пространство очень важно знать современную зарубежную практику образования, уметь анализировать процессы в образовательной сфере за рубежом. Растущая интернационализация всех аспектов жизни общества требует постоянного анализа процессов, происходящих в образовательной сфере за рубежом, их соотношения с тенденциями развития современного образования.

In the conditions of reformation of the national system of education, his integration, it is very important in outer educational space it is very important to know modern foreign practice of education, able to analyse processes in an educational sphere abroad. Growing internationalization of all aspects of life of society requires the permanent analysis of processes, what be going on in an educational sphere abroad, their correlations with progress of modern education trends.

Постановка проблеми. Процес європейської інтеграції дедалі помітніше впливає на всі сфери життя держави, не оминув він і вищої освіти. Відтак, Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітні та науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог, щораз наполегливіше працює над приєднанням до Болонського процесу [1, с.3].

В умовах реформування національної системи освіти, її інтеграції в світовий освітній простір дуже важливо знати сучасну зарубіжну практику освіти, вміти аналізувати процеси в освітній сфері за кордоном. Зростаюча інтернаціоналізація всіх аспектів життя суспільства потребує аналізу процесів, які відбуваються в освітній сфері за рубежом, їх співвіднесення з тенденціями розвитку вітчизняної освіти.

За межами України сьогодні накопичений великий, різноманітний та багатоаспектний досвід професійної підготовки педагогів для різних рівнів освітньої системи, яка у кожній країні має свою специфіку і особливості. Відповідно до структури, зав-

дання правового регулювання в різних країнах будуються і національні системи професійної підготовки педагогічних кадрів. Останнім часом у багатьох країнах світу порушується питання про шляхи підвищення ефективності вищої освіти у період становлення нових соціальних потреб і економічних зв'язків, появи нових технологій.

Сьогодні дослідження національних систем освіти в країнах ЄС перебуває в полі зору вітчизняних та зарубіжних науковців. Зокрема, вони торкнулися багатьох питань функціонування та реорганізації усіх ланок системи освіти Італії: вітчизняний педагог Л. Романишина здійснила порівняльний аналіз національних систем освіти в Італії та Іспанії, український компаративіст Л. Пуховська (порівняльний аналіз систем післядипломної освіти вчителів в країнах Західної Європи); дослідники К. Корсак, О. Матвієнко, О.Локшина (порівняльний аналіз ланок середньої школи в країнах ЄС). Не обминули своєю увагою дослідження системи освіти Італії і зарубіжні науковці. Зокрема, польський дослідник С. Савіцка-Вільгусяк здійснила історико-педагогічний аналіз реформування системи освіти Італії у 80-90-х роках ХХ ст.; російська дослідниця Т. Абрамова (аналіз шляхів адаптації італійської освіти до системи освіти ЄС); італійський науковець П. Річіні (дослідження системи професійної освіти в Італії) тощо.

Мета статті – проаналізувати сучасну систему педагогічної освіти в Італії і узагальнити різноманітні шляхи і рівні професійної підготовки італійського вчителя.

Основна частина. Сучасна система італійської освіти побудована наступним чином:

1. Дошкільництво (*Scuola maternal*), вік від 3 до 6 років;
2. Початкова школа (*Scuola elementare*), вік від 6 до 11 років; обов'язкова;
3. Середня школа;

3.1. Перший цикл (*Scuola media*), вік від 11 до 14 років; обов'язкова, повністю не орієнтована на потоки;

3.2. Другий цикл; на післяобов'язковому рівні (*post-compulsory level*), поділяється на декілька потоків:

- Академічний:

а) класичний (подібно до гімназії (*Grammar school*), Гімназія – *Gymnasium*); б) науковий; в) сучасні мови; г) образотворчі мистецтва (*fine arts*); д) вчительські інститути – *teachers' institutes (magistrale)* (до 1997);

- Технічний:

а) комерційний; б) індустріальний; в) сільськогосподарський; г) огляд (*survey*); д) морський; е) туристична індустрія тощо.

- Професійний (*professionali di stato*): такий же, як і технічний, але коротший (три роки) і більш оперативний; починаючи з 1969, багато з програм додали дворічний цикл, аби надати доступ до вищої освіти (див. нижче).

Школи перебувають під повноваженням і контролем центрального уряду. Приватні школи дуже обмежуються в кількості і розмірі [2; с.175; 5, с. 227].

Вища освіта. За межами відповідних університетів існує дуже мало закладів вищої освіти на третинному рівні: військові академії, художні академії, деякі школи для

соціальних працівників, дуже обмежений “другий рівень” (тобто післясередній – post-secondary) навчальної активності регіональних урядів. Починаючи з 1969 року, будь-хто, отримуючи свідоцтво про закінчення 5-річної пост-обов’язкової школи, може зареєструватися в університеті, вибравши любую програму чи заклад. Ця ситуація призводить до переповнення деяких університетів, залишаючи інші майже порожніми [2, с. 175-176; 5, с. 227].

До 1990 року (Закон 341), лише одним академічним ступенем, що був присуджений університетами, був “laurea”, функціонально еквівалентний проміжному ступеню більшості систем вищої освіти, подібно до Maitrise або ступеня Майстра (the Maotrise or the Master’s Degree).

Всі ті, хто одержав ступінь laurea (повний диплом після 4-6 років загальних культурних та наукових студій), так званий dottore (титул доктора), коли була введена докторантура, що посилається на третій цикл в рамках вищої освіти (1980), котрий був названий дослідницькою докторантурою, мають право на одержання звання доктора з наукових досліджень – “Research doctorate” (Dottorato di ricerca (PhD) [1, с.53-54; 5, с.228].

До 1990-х, освіта вчителів в Італії характеризувалась такими особливостями: від вчителів дошкільних закладів і початкової школи не вимагався диплом про закінчення програми вищої освіти; від усіх вчителів середньої школи вимагалося одержання університетського диплому (Laurea), що прирівнювалося до ступеня другого циклу в багатьох країнах (Рівень ступеня Майстра – Master’s Degree level).

Однак, бік підготовки для доступу до навчання не був чітко визначений як бік “освіта, навчання”. Не було формальної підготовки для вчителів середньої школи. Необхідною і достатньою умовою було отримати університетський диплом з предмету викладання.

Так як у 1998-1999 роках вчителів допочаткової (pre-primary) і початкової школи (primary school) готували в університетах, претендуючим вчителям середньої школи доводилося реєструватися на навчання в дворічних післядипломних програмах (two-year postgraduate programmes), пов’язаних з педагогікою після градації в галузі предмету викладання [5, с.228].

Освіта і підготовка вчителів. Давайме звернемося до терміну підготовка (“preparation”). Романські мови містять слово, що комбінує і об’єднує як теоретичну/академічну сторону, так і оперативну орієнтовану сторону процесу викладання/навчання (“formazione” – в італійській мові, “formation” – у французькій, “formaciyn” – в іспанській, “formazgo” – в португальській тощо). Транслюючи вираз formazione degli insegnanti в англійську мову, жоден з термінів, узятих окремо, не є достатнім, повним еквівалентом може бути тільки термін “справжня освіта і навчання (Education and Training)”. З цієї причини доцільно застосовувати термін підготовка (“preparation”). У випадку з Італією постає два питання:

1) Як вчителі виховані? 2) Як вчителі навчені? Неможливо отримати однозначну відповідь, тому спробуємо обґрунтувати цей аспект нижче [5, с.226].

Шляхи становлення вчителя (до 1990 року). Дошкільним педагогам (Pre-school educators) – до прийняття Закону 341 (1990) – не потрібно було здобувати вищу освіту за програмами третинного рівня (a tertiary level programme); більше того, вони були продуктом скороченого вищого середнього курсу (a shortened upper secondary track, the Scuola magistrale), з тривалістю три роки, наступних за обов'язковим шкільництвом. В термінах освіти університети не мали жодного формального зобов'язання на цьому рівні. Також вчителів початкової школи до прийняття наведеного вище закону, не потрібно було бути випускником програми третинного рівня (a tertiary level programme); вони були продуктом специфічного курсу вищого середнього шкільництва (a specific track of upper secondary schooling), the Istituto magistrale, з тривалістю чотири роки, на противагу п'ятирічному навчанню в Ліцеї і Технічному Інституті – Licei і Istituti tecnici [3, с.2002]. Освіта і підготовка здійснювалися на середньому рівні, зі скороченим курсом і підготовкою, чергуючи періоди контрольованої практики в школах.

Завжди вимагалось, щоб вчителі середньої школи здобули повну університетську освіту, аби заробити академічний ступінь, laurea, тобто ступінь другого рівня (Майстер мистецтв – MA, майстер наук – MS). Такий ступінь, проте, є предметно-орієнтованим, і не включає жодного додаткового потоку для формальної підготовки як вчителів.

У порівняльних термінах, шлях доступу до освіти в Італії був коротший, ніж його середня величина у більшості країн для вчителів до початкової і початкової школи. Для вчителів середньої школи це було (з освітнього боку) більше вимогою, ніж у більшості країн, але повністю недостатньо стосовно підготовки.

Експертизи в національних змаганнях за вчительські посади (concorsi) були націлені на оцінку предметно-орієнтованої компетентності (subject-matter competence), ігноруючи дидактичний бік. Доступ на посаду директора школи чи директриси вимагав наявності адміністративної і законної компетентностей, навичок щодо планування куррикулуму, або/чи оцінювання, керівництва, управління штатами тощо.

Італійські вчителі розвивають свої здібності на робочому місці, маючи справу з конкретною навчальною ситуацією в класі і отримують специфічні компетентності за допомогою випробування або невдачі, тобто при значній індивідуальній і соціальній вартості. Оскільки жодне наявне забезпечення не гарантувало базової підготовки (initial training), дуже мало робилося для того, аби підтримувати контрольований випробувальний період для новачків.

Асоціації італійських вчителів сьогодні мають ширше членство, ніж об'єднання вчителів, вони жваві і активні і мають чудовий вплив. Більшість з них активна на всіх рівнях освітньої системи, і слугують об'єднуючим містком між школою і вищою освітою, з активними членами з обох сторін [5, с. 228].

Набуття компетентності. Не дивлячись на відсутність формального шляху для базової підготовки, викладачі набували кваліфікації навіть перед тим, як закон 1990 набрав чинності. З чотирьох (хроно-) логічних кроків професійної підготовки, (i) база-ва освіта, (ii) базова підготовка, (iii) офіційне затвердження на посаду (тобто контрольований випробувальний період), (iv) післядипломна підготовка, два проміжні кроки (підготовка і офіційне введення в посаду) були відсутні.

Нормальний шлях доступу здійснювався через короткі періоди навчання неповного робочого дня (*supplenze*). Потім подібна для гільдії система скористалася допомогою більш досвідчених практикуючих фахівців, що служать неофіційно тренерами з числа новачків. Але оскільки ці старші вчителі не озброєні достатніми знаннями для виконання їх навчальної функції, ми повинні передбачати, що істотними елементами їх експертизи повинні бути практичний досвід і харизма, недавнє офіційне визнання, що означає, і підтримка колегами [Там само, 5, с. 229].

Сектор професійної підготовки. Істотна частина післяобов'язкової освіти, керованої національним урядом (Державні Професійні Інститути - *Istituti Professionali di Stato* (IPS), подібно до французьких професійних ліцеїв (*the French Lycées Professionnels*), є професійно орієнтованою. Шлях доступу до виконання вчительських функцій тут не є відмінною від такого ж в інших ланках середньої школи.

Паралельно до цього, регіони і автономні провінції несуть відповідальність і видають закони в секторі професійного навчання. Детальний аналіз не зможе показати істотні відмінності від загального зразка, оскільки немає формальних шляхів для базової підготовки як вчителів і / чи інструкторів. Результати є парадоксальними:

- Відносно освіти, Італія стала піонером університетизації освіти вчителя, оскільки немає третього рівня спеціальних установ для підготовки педагогів (подібно до німецьких *Pädagogische Hochschulen*, Педагогічних Коледжів – *Teachers Colleges*, італійських *Istituti Normali*).

- Відносно підготовки, відчувається недолік очевидних формальних шляхів її досягнення, і тому залишаючи поза увагою учбову сторону для одержання експертизи на робочому місці, в італійській практиці започатковано форму підготовки вчителя із центром у школі ("*school-based teacher training*"), на що все більш і більш концентрується увага в декількох країнах [Там само, с.229].

Післядипломна підготовка. Університети мають різний вплив на післядипломну підготовку, яка рідко планується і здійснюється на національному рівні. Починаючи з 1973 (Закон № 477/1973), кожен один з двадцяти регіонів має установу, відповідальну за планування, стимулювання, координацію і підтримку післядипломної підготовки, так звані Регіональні Дослідницькі Інститути (*Istituti Regionali di Ricerca*) та *Sperimentazione e Aggiornamento Educativo* (IRSAE), які функціонують у співпраці з університетами, з науковою і культурною асоціаціями, з асоціаціями вчителів, також з педагогічними об'єднаннями.

Згідно запиту про італійських вчителів, що мав місце в 1991 році, більшість вчителів виражають незадоволення їх підготовкою, особливо їх навчання загальних і специфічних педагогічних навичок, очікування зміни у змістах і структурі підготовки. Подальший запит (1999 р.) підтвердив те ж незадоволення базовою підготовкою. Більше 50 % вчителів відчували, що соціальне сприйняття їх функції зменшується і що це зниження продовжиться в майбутньому. Відношення змінилися, коли післядипломне навчання було переглянуто, і багато хто відчув, що серед інструментів навчання потрібно було змінити тенденцію до стабільного оновлення.

За твердженням Міністерства Державної Інструкції, понад 80 % вчителів дістали досвід багаторазової післядипломної підготовки за 2 попередні роки; 95 % – впродовж 1997-1998 навчального року. Впродовж 1999-2000 навчального року, Міністерським офісом з Координації Педагогічної Підготовки (the ministerial office for Coordination of Teacher Training – Coordinamento della Formazione degli Insegnanti – CFI), заснованим у 1998 році, було запущено схему для контролю і дослідження ініціатив у сфері післядипломної підготовки, яка здійснюється в школах аби дати Міністерству певний зворотний зв'язок відносно потреб і можливостей педагогічної підготовки.

Педагогічними асоціаціями і об'єднаннями вчителів була підтримана ідея творчих відпусток з пропозицією здійснювати творчі відпустки в межах університетів [Там само, с.230].

Структурні зміни щодо доступу до вчительської професії в 1990-х рр. (починаючи з ухвалення Закону 341/1990). Не дивлячись на зобов'язання, узяті в 1973 році згідно Закону 477, змін в початковій підготовці вчителя не відбулося. Формальні процедури оцінки були спрямовані на забезпечення явної видачі свідоцтва (abilitazione), яка має бути як мінімум дворічною. Те ж траплялося з національними змаганнями з метою отримання визнання на посаду державного службовця (tenured civil servants – concorsi per l'entrata in ruolo). Тому істотна частина вчительського корпусу не була сертифікована, і багато викладачів мало (і все ще мають) нестійкий статус.

Не було здійснено жодного забезпечення для запровадження програм вищої освіти для педагогів дошкільних закладів та початкової школи, а для доступу для вчителювання у середній школі вимагався диплом (ступінь).

Більшість випускників (магістрів), прагнучи стати педагогами, приходять від трьох головних потоків освіти: мистецьких факультетів, факультетів наук, і з факультетів освіти (Magistero). Як наслідок, університети, завжди націлені на одержання результату, заснували і обслужили Міжвідомчі центри для дослідження навчання (interdepartmental centers for research on teaching (Centri Interdipartimentali per la Ricerca Educativa – CIRD). Тому були визначені зміни в ланці базової освіти і підготовки в рамках нових правил з приводу вищої освіти.

Закон № 941/90 був націлений по суті на врегулювання загальних директив для третинної освіти, також він забезпечує формальне постачання для здійснення повністю нової програми з отриманням ступеня, націленої на підготовку ранніх дитячих педагогів і вчителів початкової школи; дворічного післядипломного курсу з метою доповнення сторони педагогічної підготовки для випускників різних областей, які прагнуть стати вчителями середніх шкіл.

Закон був схвалений в 1990 році, і негайно почалося його повне виконання, окрім частин, що стосуються вчителів. Із посиланням на підготовку педагогів, закон заклав загальні директиви для нових програм, делегуючи їх детальне планування до уряду через міністерства і технічні комітети. Нова програма з приводу початкової школи і допочаткової школи з'являється в Статті 3 Закону, де був визначений Laurea (другий ступінь циклу, рівень Майстрів). Програми, що готують для одержання цього диплому, повинні не будуть коротшими, ніж чотири роки. Якщо кожен (в межах уні-

верситетів і шкіл безпосередньо) погодився з необхідністю мати університетську освіту, то багато хто чинив сильний тиск з тим аби знаходитися на рівні диплома трьох років. Ці спроби були невдалими: віднині зобов'язання 5 + 4 (середня + університет) є шляхом одержання ступеня. Винагорода ступенем університетами також має на увазі видачу свідоцтва (abilitazione) Міністерством Освіти, віднині існує можливість ввести змагання за посади.

Післядипломні програми вчителів середньої школи визначаються в Статті 4, яка стосується Диплома про спеціалізацію (the Diploma di specializzazione). Відносно програми початкової школи, університетський ступінь також має на увазі видачу свідоцтва Міністерством Освіти. Декрет, що надає детальну структуру і організацію, був створений в кінці 1992 р. Однак, нововведення у сфері освіти і підготовки вчителя функціонували тривалий час аж до їх скасування. Причини не важкі для розуміння: до 1989 року адміністративна компетентність у вищій освіті була під контролем Міністерства Громадської Освіти (the Ministry of Public Education (MPI), з тих пір вона передана у вповноваження Міністерства Дослідження (the Ministry of Research), в минулому Міністерства Наукових Досліджень (the Ministero della Ricerca Scientifica) потім, Міністерства Університетів, Наукових Досліджень та Технологій (the Ministero dell'Universita e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST)).

За твердженням Статті 4 із Закону, який переніс компетентність до міжміністерського комітету, що призначив членів з числа експертів із двох Міністрів, представників Національної Ради Державної Освіти (the National Council for State Education (CNPI), Національної Ради Університетів (the National University Council (CUN), Палати Економіки і Праці (the Chamber of the Economy and Labour (CNEL), і IRRSAEs. Старт комітету був повільний. Його порядок денний був переобтяжений. Крім урядових органів, групи інтересів на обох сторонах застосовують тиск на комітет, аби підтримувати широкий діапазон позицій.

Багатообговорюваний результат мав формальне значення стосовно дипломів, які постачаються університетами. Міністерство Освіти і Педагогічні об'єднання займалися видачею цих дипломів, обов'язковий специфічний ступінь стає необхідною умовою доступу на посаду вчителя. Педагоги все ще приймають активну участь в системі і є невідгідним високе число отримувачів свідоцтва від Istituto magistrale.

1) Але чому повинен хто-небудь вводити чотирирічну програму вищої освіти, аби вчителі змогли викладати в початковій школі, якщо свідоцтво про викладання в середній школі продовжує визнаватися як достатнім?

Ніхто не протестував проти доцільності зміцнення базової освіти і підготовки, але стрибок від чотирирічної програми (Istituto magistrale) до дев'ятирічної (4+1+4 (magistrale + anno integrativo + laurea programme), більше, ніж подвоєне термін підготовки, що наводиться в багатьох дискусіях.

2) І чому повинен хто-небудь, отримуючи ступінь laurea, входити на дворічну післядипломну програму, поки є альтернативні шляхи до abilitazione (сертифікація Міністерством Освіти)?

В липні 1991 р. було з'ясовано, що комітет здійснював набір документів, а пізніше передавав, в липні 1993, до Міністра Освіти і до Міністра Університетів. Лише в 1996 були введені регуляції з приводу післядипломної програми для педагогів середньої школи (DPR № 470/1996). Тоді ж була створена laurea програма для вчителів дошкільних закладів та початкової школи (DPR п. 471/1996). Потоки середньої школи, націлені на підготовку вчителів для дошкільних закладів та початкової школи були закриті (DIM, 10 березня 1997 року). Перша програма була припинена в 1998 р.; друга – в 1999.

Програма початкової школи здійснюється факультетами освіти (faculties of education, Facolta di scienze della formazione) і ще не існує у всіх університетах: так, якщо ми беремо випадок регіону Ломбардія (Мілан), зі всіх державних університетів – Бергамо, Бресція, Інсабрія, Мілан, Мілан -Вісосса, і Павія – тільки Мілан – Вісосса має факультет освіти. Тому програма розпочалася саме там.

Католицький Університет має два факультети, один в Мілані, інший – в Бресції, де запущена в дію ця програма. Немає ризику надвиробництва: населення Ломбардії становить понад 9 мільйонів і Міністерство Університетів, Науки та Досліджень (the Ministero dell'Universita e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST) встановлюючи кожен рік, декретом, повне число доступних місць і їх поширення серед університетів.

Післядипломні програми управляються міжуніверситетськими консорціумами з метою раціонального використання існуючих ресурсів, особливо в термінах набуття компетентностей [Там само, с. 230-231].

Висновки. Таким чином, в системі професійної підготовки педагогів для дошкільних закладів, початкової та середньої школи накопичений значний позитивний досвід професійної підготовки вчителів для різних рівнів освітньої системи в контексті вимог Болонського процесу, що уможливило запозичення перспективних ідей та положень цього досвіду в теорію і практику професійної педагогічної освіти України.

Література:

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навч.посіб./За ред. В.Г. Кременя. Авт.колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубіянюк, І.І.Бабин. - Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. В.А. Капранова. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: Учеб. пособие / В.А. Капранова. – Мн.: Новое знание, 2004. – 222 с.
3. Л. Романишина. Сучасна система освіти в Іспанії та Італії: порівняльний аналіз //Наукові записки. Сер. Педагогіка: Тернопільський держ. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – 2006. – №7. – С. 173-177.
4. С. Савіцка-Вільгусяк. Італія: запізнілі освітні реформи на зламі сторіч //Освіта і управління: Наук.-практ. ж-л. – 2002. – Т.5.- №2. – С.1999-2007.
5. Цитовано за Marco Enrico Todescini: Teacher Education in Italy: New Trends. // Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments/ Edited by Bob Moon, Lazar Vlasceanu, and Leland Conley Barrows. – Studies on Higher Education. – Bucharest, UNESCO-CEPES, 2003. – P. 223 – 240.

ПРОКОФ'ЄВА М. Ю.,
кандидат педагогічних наук,
РВНЗ "Кримський гуманітарний університет",
м. Ялта

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ТА МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В РАМКАХ БОЛОНСЬКОЇ СИСТЕМИ

В статті розглядаються проблеми модернізації та фундаменталізації освіти у рамках Болонської системи, аналізується логіка інтеграційних процесів у системі вищої освіти.

В статье рассматриваются проблемы модернизации и фундаментализации образования в рамках Болонской системы, анализируется логика интеграционных процессов в системе высшего образования.

In the article the problems of modernization and fundamentalization of education are examined within the framework of the Bolon system, logic of integration processes is analysed in the system of higher education.

Як провідна галузь, вища освіта в Україні тісно пов'язана з Болонським процесом, що розглядається у всьому цивілізованому світі як ідеологічний засіб інтеграції і демократизації вищої освіти на основі її модернізації. При цьому "Національна доктрина розвитку освіти України" проголосила підготовку педагогічних працівників та їх професійне вдосконалення важливою умовою модернізації освіти [5, с. 151]. Інтеграційні процеси освіти в системі освіти мають бути провідною рисою сучасного етапу розвитку освіти, стати джерелом розв'язання більшості наявних проблем її сучасного стану, забезпечити її впевнений розвиток, продуктивність и конкурентоспроможність на світовому ринку освітніх послуг.

В Україні сформувалася ціла низка наукових напрямків у вивченні теоретичних основ інтеграції. Провідними з них є: напрямок методологічного обґрунтування проблем інтеграції (С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований, О.В. Сергєєв), напрямок визначення структури інтегрованих знань (Т.М. Усатенко), дослідження системологічних аспектів інтеграції (О.І. Жулик, Є.Б. Яворський), проблеми інтегративних процесів в освіті (І.М. Богданова), розробка шляхів впровадження інтеграції в навчальний процес (Л.В. Вечорова, Т.О. Горзій, О.Т. Проказа, Є.М. Романенко), інтеграція елементів контролю в модульному навчанні (Л.І. Джулай), інтеграція теоретичних і виробничих аспектів навчання (Т.Д. Якимович), інтеграція у ступеневій освіті (Ю.Ц. Житецький), взаємозв'язки інтеграції та диференціації (В.Ф. Моргун), психологічні аспекти інтеграції (Т.Г. Яценко, формування системи знань – дидактична інтегродологія (І.М. Козловська).

Мета та завдання статті: виявити чинники модернізації інтегрованої вищої освіти України.

Аналіз теоретичних досліджень (В.П. Андрущенко, О.С. Анісімов, Г.О. Балл, В.П. Бех, В.С. Журавський, В.О. Кудін, М.І. Михальченко, В.Ф. Паламарчук, О.В. Чалий, В.Л. Храмова) в галузі проблем модернізації освіти довів, що вони корелюють з наступними загальними тенденціями.

По-перше, як переконливо показав В.Ю. Ковальчук, проблема модернізації освіти має стадії своєї зрілості: відмінність – проблемність – конфлікт. Це означає, що характер педагогічної проблеми залежить від характеру єдності протилежностей, які створюють її зміст [3, с. 142-145].

Головне освітянське протиріччя пов'язане з так званою “кризою освіти”, що почалася, за ствердженням Кумбуса, з кінця 40-х років Х століття й триває донині, набувши планетарного масштабу. Так, наприклад, доповідь, підготовлена у 1994 році спеціальною групою міжнародних експертів Світового банку на чолі з А. Гамільтоном та А. Верспуром, містила окремий розділ під назвою “криза вищої освіти”, в якому констатовалося те, що ця галузь в усьому світі перебуває у кризовому стані. Прояви цієї кризи мають власну специфіку на глобальному, національному та регіональному рівнях.

Головна особливість сучасної кризи освіти полягає в тому, що на відміну від попередніх освітніх криз, які були пов'язані з етапами значних соціально-економічних і культурних змін, зокрема, зі зміною історичного типу суспільства, нинішня криза освіти гостріша від попередніх, бо в світі панування інформаційних технологій знання перетворюються на основний засіб людської діяльності.

Зауважимо, що під кризою розуміють, з одного боку, небезпеку існування певного феномена (освіти в нашому випадку), а з іншого – можливість її уникнути. Уряди і народи цивілізованих країн саме так і поставилися до кризи вищої школи. Вона була сприйнята як сигнал до рішучого та негайного її подолання, бо криза несе в собі не лише загрозу існуванню вищої освіти, а й загрозу національній безпеці. Остання обставина свідчить про визнання міжнародним співтовариством залежності усіх сфер національної безпеки від стану і перспектив розвитку освіти взагалі та вищої зокрема.

Звідси слідує важливий в межах даного дослідження методологічний висновок: “Освіта, професійна підготовка і наукові дослідження не повинні розглядатися як відокремлені та ізольовані одна від іншої галузі, вони мають бути інтегровані одна в одну, а всі разом – у виробничу сферу” [6, с. 98].

По-друге, проблема модернізації освіти в інформаційному полі передбачає її культурологізацію в широкому сенсі того поняття. Вказана тенденція обумовлена перш за все реаліями сучасної культури. Глобальна інтеграція процесів та явищ, що формує єдиний світ, єдиний інформаційний простір, пов'язана зі змінами в культурі, особливості якої визначаються системою функціональних цінностей та світоглядних орієнтирів, що регулюють людську життєдіяльність в рамках певного типу суспільства.

Дана тенденція окреслює крайні межі освіти як особливої системи соціокультурної діяльності, здатної до внутрішньої інтеграції (самоорганізації) та до інтеграції з іншими формами культурного та суспільного життя. У зв'язку з вказаною якістю освіти, і перш за все педагогічна, адекватно реагує на всі зміни, пов'язані з загальними

особливостями сучасного культурного простору. До таких основних особливостей, як показав проведений нами аналіз, слід віднести:

- розширення поля культури, що обумовлено проявом інформаційних рис традиційних культур (полікультурність, заміна монологу діалогом та полілогом, нова комунікація). Культурно-етнічне різноманіття людства адекватно відображається в феномені полікультурної освіти. Останнє пов'язано з вихованням у людини толерантності до інших культур та систем цінностей, з виробленням його соціальної та особистісної цілісності та співрозмірності з формуванням культурної компетентності особистості тощо;
- поліфункціональне розповсюдження трьох інформаційних технологій: мультимедіа, гіпертексту та комп'ютерної комунікації. Важливіші риси перших двох з вказаних технологій пов'язані з тим що їх прищеза рівнозначне закінченню розподілу, навіть відмінності між аудіовізуальними засобами та печатними засобами масової інформації, загальнодоступною та високою культурою. Комп'ютерна комунікація формує віртуальні сітьові співтовариства, що сприяє взаємопроникненню культур, об'єднаних навколо загальної мети, інтересів, зміцнення культурно домінуючих соціальних зв'язків. З розвитком комп'ютерних комунікацій склалася така соціально-культурна ситуація, яка дозволяє людині побачити культуру в єдності різноманітності та сприйняти все краще, що здатні дати етнічна, національна та транснаціональна культури. Все це обумовлює освітню специфіку модернізації поля культури в умовах інформаційного суспільства, зміщує культуру в епіцентр сучасної освіти;
- невіддаленість процесу становлення та розвитку культури в інформаційному суспільстві від закономірностей філо- та онтогенезу. В так званій традиціоналістській культурі (культурі минулого), яка не змінювалась декілька століть, особистість сприймала певну структуру цінностей культури. Регулюючи орієнтації багатьох поколінь в інформаційному суспільстві протягом одного покоління чергуються декілька культурних епох, коли під впливом інформації змінюється пріоритет цінностей в культурі. Разом з тим перехід до нових ціннісних орієнтирів може здійснюватися лише поступливо. Такий перехід можливий в тій ступені та мірі, в якій нове покоління замінює старе. Вказана закономірність суб'єктивно підсилює зміни негативного характеру, що відбуваються в культурі інформаційного суспільства – комп'ютерна наркоманія, виникнення асоціальних субкультур віртуальних співтовариств, комп'ютерна злочинність тощо. Все це може призвести до хаотизації соціального життя і, як головний наслідок, до руйнівних тенденцій у культурі. У зв'язку з цим дієвим і майже не єдиним механізмом регуляції поведінки людини стає її власна культура, що підсилює значення модернізації освіти.

Таким чином, модернізація освіти в культурологічному полі вимагає його розуміння як складного, багатогранного поняття, що відображає різні аспекти нелінійної взаємодії особистості, що формується, з суспільством в просторі культури, тобто взаємовплив трьох макросистем: особистість – культура – суспільство в нових інформаційних умовах обумовлює відповідність освіти сучасному рівню розвитку суспільства і культури, його специфіці та особливостям, зміні інтересів, потреб, ціннісних установок особистості.

	Інтеграційні чинники модернізації освіти	Сутність та характерні показники
Загальні	Безпрецедентна інформалогізація світового співтовариства у XXI столітті	Перехід людства від індустріального до інформаційного суспільства як глобально інтегрованого. Інформалогізація освіти та признання пріоритетності інформаціології, зберігання предметно-об'єктивного значення світу, збереження якості навчання без утрати знання, формування інформаційної культури особистості
	Власне поглиблення тенденції модернізації освіти в інформаційному просторі	Всесвітня криза освіти та вихід із неї на основі культурологізації, фундаменталізації, розвиток гуманістичної, гуманітарної, екологічної, етичної, креативно-діяльнісної та особистісно орієнтовної домінант
	Загострення основної суперечності між обсягом інформації та можливістю її засвоєння	Діалектичне зняття суперечності: створення нових технологій навчання, моделі ВНЗ XXI ст.; перетворення вищої освіти на масовий феномен, диверсифікація нових структур, типів і форм вищої освіти; ліквідація браку системних аналітичних досліджень на базі інтеграційно-цілісного підходу
Специфічні	Необхідність вивчення та визнання досвіду розвитку вищої освіти в країнах Європейської інтеграції з одномоментним збереженням кращих національних	Науково-теоретичне та інформаційне забезпечення розвитку вищої освіти на основі публікацій довідково-енциклопедичного характеру, ґрунтовного висвітлення і гострого дискутування проблем вищої освіти на сторінках спеціальних журналів, дослідження проблем базової та

Згідно з діалектичним підходом (І.Б. Котова, П.В. Кінін, Є.М. Шиянов) логіка інтеграційних процесів і модернізації освіти, в тому числі й вищої, в межах Болонської системи нам представляється у вигляді схематичної моделі.

В сучасному інтегрованому інформаційному співтоваристві кожна особистість починає відігравати роль своєрідного “фокуса”, збираюча, вбираюча та звертаючи світ у віртуальний “мікрокосмос”, а від того, як особистість спливає на себе та на суспільство, залежить майбутнє соціоприродної історії в її вимірах (глобально-космічному, цивілізаційно-екологічному, національно-державному та ін.) [4].

В указаному смислі інтегроване модернізування освіти має базуватися на наступних домінантах:

- гуманістичній (зміщення акцентів на суб'єкт – суб'єкту педагогіку);
- гуманітарній (діалектична єдність технократизму та гуманітаризму);
- екологічній (розуміння та діяльність по збереженню соціобіосфери);
- етичній (виховання людини, якій притаманне макромислення громадянина світу);
- креативно-діяльнісній (домінування творчої діяльності на базі передачі її репродуктивних функцій інформаційно-технологічним системам);
- особистісно-орієнтованій (формування специфічних механізмів особистісної соціалізації індивіда).

Найбільш значущими відповідно з метою нашого дослідження є гуманістично-гуманітарні та особистісно-орієнтовані домінанти. Коротко проаналізуємо кожну з вищезазначених домінант в аспектах професійної підготовки.

Гуманістична домінанта інтегрованої освіти перш за все передбачає її модернізацію відповідно до методологічних принципів гуманізму на основі загальної методології суб'єктного підходу.

Принцип гуманізму спрямований на три варіанти становлення, розвитку та підтримки особистості педагога:

- 1) шляхом визнання її якості як суб'єкта освіти та її здатності самостійно розв'язувати освітні протиріччя;
- 2) на актуалізацію її інтелектуальних можливостей, педагогічної свідомості як способів, володіння якими дає можливість педагогу оптимально розв'язувати соціально-педагогічні протиріччя;
- 3) шляхом моделювання для майбутнього педагога більш природних чи штучних освітніх ситуацій, в яких від піднімається на новий рівень розкриття своїх можливостей [2, с. 114].

Суб'єктний підхід у психології освіти спирається на положення про те, що системоутворюючим фактором освітньої системи є суб'єкт, тобто особистість, що виступає як суб'єкт. Для особистості, включеної до інтегрованого безперервного освітнього процесу, досягнення суб'єктності не є досягненням заздалегідь відзначеної планки, а безперервний рух до самоосвіти. З цієї точки зору поняття “освічена особистість”, “освіченість особистості” означає ту вершину, з якої відкриваються нові горизонти подальшого освітнього руху.

Гуманітарна домінанта модернізації вищої освіти передбачає її гуманітаризацію, що, в свою чергу, означає розширення переліку дисциплін, поглиблення інтеграції її змісту для набуття системного знання.

Розв'язання проблеми гуманітаризації вищої педагогічної освіти в аспектах її інтеграції, на нашу думку, має здійснюватися в наступних напрямках: створення в вищому навчальному закладі гуманітарного середовища; особистісно-орієнтоване навчання; забезпечення можливості набуття студентами другої гуманітарної або соціально-педагогічної спеціальності; підсилення підготовки в мовній галузі; розширення номенклатури дисциплін гуманітарного модуля; междисциплінарність в освіті; забезпечення взаємопроникнення гуманітарного знання та негуманітарних дисциплін; збагачення негуманітарних дисциплін знаннями, що розкривають боротьбу наукових ідей, залежність процесу людської цивілізації від духовно-моральних якостей особистості, її творчих здібностей.

Слід відзначити, що процесі гуманізації та гуманітаризації вищої освіти інтегруються з процесами фундаменталізації, які забезпечують її перетворення на справжній фундамент матеріальної, духовної, теоретичної і практичної діяльності. Вихідним теоретичним положенням фундаменталізації освіти є ідея єдності світу, що проявляється у всезагальному взаємозв'язку в сфері неживого, живого, духовного [1]. Цей взаємозв'язок обов'язково повинен бути відображений у моделях спеціалістів, навчальних планах і програмах, підручниках та організації навчального процесу.

Особистісно-орієнтована домінанта освіти (І.Д. Бех, О.М. Пехота, О.В. Сухомлинські, І.С. Якіманська та ін.) відображає особистісний підхід в педагогіці як певний методологічний інструментарій, розробка якого має ширитися на синтез видобутих психологічною та педагогічною наукою закономірностей будови, функціонування і розвитку особистості.

На нашу думку, особистісний підхід у педагогіці інтегрованої вищої освіти базується на акмеологічних законах:

- 1) законі особистісно-професійного розвитку та примноження особистісного потенціалу;
- 2) законі самовираження особистості в професії.

Мета і завдання модернізації вищої освіти в світі Болонської системи, про які мова йшла вище, ініціюють процеси перетворення інтеграції до ведучої закономірності розвитку педагогіки.

В результаті аналізу проблеми загальнотеоретичних характеристик педагогічної інтеграції можна констатувати наступне.

Педагогічна інтеграція є складовою частиною об'єднувальних процесів, що відбуваються в сфері людської діяльності та пізнання, що обумовлено як її генетичним юродством з інтегративними традиціями, так і можливістю розповсюдження на неї загально інтеграційних характеристик (здатність педагогічної інтеграції мати поміж своїх характеристик цілу низку інваріантних показників, які притаманні всім різновидам соціально-діяльній та науковій інтеграції).

Педагогічна інтеграція – полістатусне явище, що обумовлюється полі функціональним характером педагогічних категорій, поліморфічністю самої педагогічної інтеграції та гетерогенною природою виконуваних нею функцій і задач. У зв'язку з цим педагогічна інтеграція може виступати як: закономірність, тенденція, принцип, методологічний інструментарій, засіб вдосконалення педагогічного процесу тощо.

В понятійне “поле” інтеграції як загальнонаукової та педагогічної категорії входить система розвинених вертикальних і горизонтальних зв'язків та співвідношень, елементами якої є: похідні від терміну “інтеграція” (інтегральна якість, інтегральна інформація, інтегральна частина та ін.), поняття, що виражають вертикальну структуру (зв'язок, взаємозв'язок, взаємодія та ін.) і поняття, що відображають горизонтальну структуру (система, синтез, дифузія та ін.).

Близькими категоріальними “родичами” педагогічної інтеграції виступають між предметні зв'язки, взаємозв'язок та наступність, оскільки всі вони суть гілки одного кореня – об'єднувальних процесів у галузі освітньої теорії та практики – їх можна представити як системи, що паралельно розвиваються в загальній низці вказаних об'єднувальних процесів.

Сутність та специфічні характеристики педагогічної інтеграції можуть бути розкриті на основі основоположної її ознаки антропоспрямованості: людина є вихідним та кінцевим пунктом педагогічної інтеграції, її абсолютним системоутворюючим фактором (В.С. Безрукова). З опорою на принцип ізоморфізації предметів виховання і педагогічної інтеграції (М.К. Чапаєв) остання характеризується як процес і результат розвитку, становлення та формування багатомірної людини, як “біосоціоприродокосмічної істоти” (В.С. Шубинський).

В результаті аналізу проблеми загальнотеоретичних характеристик педагогічної інтеграції можна констатувати наступне: до основних загальнотеоретичних характеристик педагогічної інтеграції відносять її генеалогію, морфологію, функції. Поняття методології педагогічної інтеграції охоплює сукупність структурно-компонентних та парадигмально-типологічних її складових: носії, рівні, компоненти, напрямки, види, типи, парадигми, форми.

Практично необмежені можливості педагогічної інтеграції в розв'язанні самих різних проблем освітньої теорії та практики відображаються в її напрямках. Покажемо це на прикладі низки крупних напрямків теоретичного рівня педагогічної інтеграції: формування інваріантних основ загальної теорії педагогіки, зближення різних “педагогік” (міжгалузевий синтез); збільшення цільності знань в окремих галузях педагогіки (внутрігалузевий синтез); інтеграція теоретичного і методичного знання; міжсистемний аналіз (інтеграція систем, що належать до різних видів педагогічного процесу; інтеграція одно порядкових педагогічних систем та ін.); уніфікація теоретичного і практичного та ін.

Основними складовими загально інтеграційного процесу розвитку освіти є процеси інтеграції: освітніх і освітньо-професійних стандартів, змісту різнорівневої освіти, навчально-методичного забезпечення, методів, засобів і технології освіти, органі-

заційно-функціональної й структурної будови системи освіти, комп'ютерних мереж навчальних закладів, наукових установ і органів управління освітою, баз освітніх і наукових даних

Таким чином, загострення глобальних проблем людської життєдіяльності викликає справжню потребу в розвитку, становленні та формуванні перш за все громадянина-професіонала як багатомірної людини з поліфонічним мисленням. Дана обставина перш за все відноситься до професіонала-педагога, який в усі часи і у всі періоди розв'язував проблеми продовження людського роду відповідно до людських традицій. Здійснення вказаної задачі в співтоваристві XXI століття продиктовано двома основоположними обставинами: модернізацією системи освіти, в тому числі й вищої; прийняттям парадигми модернізації освіти, як інтеграційної. Прикладом реалізації вказаних обставин у реальну педагогічну практику може служити Болонська система.

Література:

1. Астафьев Б.А. Теория единой вселенной (законы, гипотезы). – М.: Информациология, 1997. – 315 с.
2. Деркач А.А. Методологические основы акмеологических исследований. – М.: Новая школа, 1999. – 392 с.
3. Ковальчук В.Ю. Модернізація педагогічної освіти: методологічні та соціальні аспекти проблеми // Наука і освіта. – № 4-5. – 2004. – С. 142-145.
4. Мазур И.И., Козлова О.Н., Глазачев С.Н. Путь к экологической культуре. – М.: Академия, 2001. – 290 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Матеріали II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. – К., 2002. – 232 с.
6. Фініков Т.В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна. – К.: Таксон, 2002. – 176 с.

П'ЯНКОВСЬКА І. В.,
аспірант кафедри зв'язків
з громадськістю, психології та педагогіки,
Національний університет
"Києво-Могилянська академія", м. Київ

ВИЗНАЧЕННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ

У статті розглядається провідне педагогічне поняття "ключові компетентності вчителів". У змісті наукової розвідки на основі європейських джерел та вітчизняних публікацій розкриваються загальні підходи до визначення ключових компетентностей, що ними повинні володіти сучасні вчителі.

The article is devoted to the analysis of the leading pedagogical concept "the teachers' key competences". The scope of the scientific research, which was based on the European sources and the publications of Ukrainian scholars, involves general approaches to defining key competences which should be acquired by teachers.

В статье рассматривается ведущее педагогическое понятие "ключевые компетентности учителей". В содержании научного исследования на основании европейских источников и отечественных публикаций раскрываются общие подходы к определению ключевых компетентностей, которыми должны владеть современные учителя.

Актуальність дослідження. Поступове входження України в європейський та світовий простір характеризується переосмисленням, а потім й впровадженням європейських та світових стандартів освіти.

Сьогодні формування освітніх цілей відбувається не на рівні держав, а на міждержавному, міжнаціональному рівнях, де основні пріоритетні напрями та підходи проголошуються в міжнародних конвенціях та документах і є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти [1].

Невід'ємною рисою сучасної освітньої політики кожної держави є інтеграція у міжнародне співтовариство. Реалізація цієї мети передбачає необхідність запровадження нових підходів до усього навчально-виховного процесу. Одним з таких інноваційних підходів виступає компетентісно орієнтоване навчання. Зазначимо, що поняття компетентісної освіти прийшло до нас із зарубіжних країн, де цей напрям дослідження активно розвивається як у теорії, так і на практиці [2].

Постановка проблеми в загальному вигляді. Компетентісно орієнтований підхід до стандартизації освіти поширений у провідних країнах світу, де відбувається процес визначення та відбору ключових компетентностей. Впровадження компетентісного підходу до стандартизації змісту освітніх галузей є, на думку багатьох міжнародних експертів, одним із важливих моментів сучасних наукових педагогічних досліджень.

Щоб розробити концептуальні засади компетентісного підходу в освітньому аспекті в рамках Федерального статичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США і Канади було започатковано Програму “Визначення та відбір ключових компетентностей: теоретичні й концептуальні засади” зі скороченою назвою “ДеСеКо”. У даній програмі поняття “компетентність” визначається як здатність відповідати на складні вимоги шляхом використання та мобілізації психологічних ресурсів (включаючи вміння та ставлення) у певному контексті (пер. з англійської тут і надалі наш – І. П.) [3, 4].

У робочій програмі Європейської Комісії “Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система” термін “компетентність” розглядається як комбінація вмінь, знань, здібностей і ставлення до навчання і набуття практичного досвіду [4, 3]. Крім того, остання програма надає визначення поняття “ключові компетентності”.

Узагальнюючи зміст наведених вище документів, наведемо дефініцію цьому поняттю. На нашу думку, ключові компетентності фахівця – це педагогічна категорія, що передбачає змінний, багатофункціональний набір знань, умінь та особистісного ставлення до подій, які відбуваються у суспільстві, природі, свідомості. Ключові компетентності потрібні всім індивідам для особистісної реалізації, розвитку, соціальної інтеграції та працевлаштування.

Ключові компетентності складають базу культурного, соціального та людського капіталу, що включає в себе:

- особистісний потенціал та розвиток протягом життя (культурний капітал);
- активна громадянська позиція та інтеграція у суспільстві (соціальний капітал);
- професійна зайнятість (людський капітал) [4, 3].

Особливого значення компетентісно орієнтована освіта набуває при підготовці майбутніх вчителів, оскільки педагогу потрібно оволодіти комплексом ключових компетентностей, щоб здійснювати свою професійну діяльність. Визначення ключових компетентностей вчителів на основі провідних положень європейської освітньої політики і є метою нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми компетентности в освіті присвячено багато праць. Основні аспекти становлення компетентісного підходу в Європі описані у працях як вітчизняних (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, В. Ягупов та ін.), російських (І. Зімняя, А. Хуторской та ін.), так і зарубіжних науковців (У. Бек, А. Брунер, Ф. Вайнерт, Д. Валь, Е. Кліме, Х. Кнауф, Д. Кур, Д. Мартенс, Х. Мендель, Ф. Перренуд, Д. Рамен, Ф. Фрідріх, Д. Хегер, та ін.).

Виклад основного матеріалу. Компетентісний підхід зародився у США, і однією з перших публікацій, що “відкрила” цю проблематику, була стаття Д. Маклелланд (1973 р.) “Тестувати компетентність, а не інтелект” [5]. Однак не в США, а у Великобританії концепція компетентісно-орієнтованої освіти з 1986 року була взята за основу національної системи кваліфікаційних стандартів й отримала офіційну підтримку керівництва. До компетентісного підходу в зміст освіти, як і при традиційних

підходах, входять знання, способи та досвід репродуктивної і творчої діяльності, досвід ціннісного ставлення до світу, але при цьому основний акцент робиться на практичному оволодінні тими, хто вчиться, цим змістом [6, 22].

Сучасна науково-педагогічна література містить достатню кількість інформації, яка спрямована на пояснення суті компетентнісного підходу в освіті. Найбільш часто вживаними термінами є компетентність, ключові компетентності, компетенція, компетентний.

Розглянемо як трактують ці поняття науковці. У більшості зарубіжних досліджень, що з'явилися за останніх 5-7 років, такі автори як К. Білісл (С. Beelisle), М. Лінард (М. Linard), Б. Рей (В. Rey), Л. Туркал (L. Turkal), М. Джорас (М. Joras) та ін., трактують поняття "компетентність" як здібність мобілізувати всі ресурси (організовані в системі знання, вміння, навички та здібності), необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватні конкретній ситуації, тобто відповідно до цілей і умов перебігу процесу.

У деяких дослідженнях терміни "компетенція" і "компетентність" чергуються і використовуються як синоніми (Дж. Равен) [7], інші (А. Бермус, Р. Уайт, Е. Шорт) [8] чітко розмежовують ці поняття (див. Табл. 1).

Таблиця 1. Розуміння зарубіжними науковцями понять "компетенція" та "компетентність"

Прізвище науковця	Поняття «компетенція»	Поняття «компетентність»
Перша група		
Дж. Равен	здатність людини, що необхідна для виконання конкретної дії в певній галузі діяльності	
Друга група		
Е. Шорт	наявність у людини певних якостей і станів, що, зазвичай, не гарантують їй можливості їхнього практичного застосування	специфічна межа (міра), якою може володіти будь-хто на основі відповідних компетенцій
А. Бермус		системною єдністю, що інтегрує особистісні, наочні і інструментальні (зокрема комунікативні) особливості і компоненти

У педагогічній літературі варіантів компетентностей як освітніх результатів можна спрогнозувати безліч. Так Дж. Равен побудував модель компетентностей із 143 елементів, що робить її застосування проблематичним [7]. Тому поняття "ключові компетентності" запроваджене цілком слушно, адже вони охоплюють провідні, базові компетентності.

З метою чіткого розмежування понять "компетентність" і "ключові компетентності", необхідно звернутися до досліджень видатного українського науковця Ольги Пометун, яка зазначає, що система компетентностей в освіті складається з таких груп:

- ключові компетентності – тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, що визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми;

- загально-галузеві компетентності – це ті, що їх набуває студент упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі на всіх щаблях навчання в університеті;
- предметні компетентності – такі, що формуються у студента упродовж вивчення того чи іншого предмету на всіх курсах університету [9, 67].

Зарубіжні та вітчизняні автори наголошують, що зміст ключових компетентностей має змінну, рухливу та непостійну структуру. Елементи цієї структури залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей та можливостей самовизначення особистості в соціумі.

Більшість вітчизняних авторів (Н. Бібік, О. Пометун, О. Овчарук та ін.) одностайні у визначенні ознак ключових компетентностей – поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатокомпонентність, спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції тощо.

Зарубіжні автори пропонують різні системи ключових компетентностей. Так, Європейською Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) виділено три категорії ключових компетентностей:

- 1) автономна дія – здатність захищати та піклуватись про відповідальність, права інших; здатність здійснювати особисті проекти у широкому контексті;
- 2) інтерактивне використання засобів – здатність використовувати нові інформаційні технології;
- 3) вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах – здатність успішно взаємодіяти з іншими, співпрацювати, улагоджувати конфлікти [10, 33].

Таблиця 2. Європейські документи про ключові компетентності.
Порівняльна таблиця

<i>Документи Ради Європи</i>	<i>Робоча програма Європейської Комісії «Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система»</i>
полікультурна	культурне вираження
загальнокультурна	
інформаційна	компетентність у цифрових технологіях
побутова	
соціальна	міжособистісна та громадянська
політична	компетентність
комунікативна	спілкування рідною мовою та іноземною мовою
пізнавально-інтелектуальна	вміння навчатися математичні знання і базові знання науки і технології
трудова (підприємницька)	підприємництво

За документами Ради Європи виділено такі види ключових компетентностей: полікультурна, інформаційна, соціальна, політична, комунікативна, загальнокультурна, пізнавально-інтелектуальна, трудова (підприємницька), побутова [4, 1].

У інших Європейських документах, наприклад, у робочій програмі Європейської Комісії “Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система”, визначено вісім груп (domains) ключових компетентностей, кожна з яких включає визначення, а також перелік відповідних знань (knowledge), вмінь (skills) і цінностей (attitudes). Відтак, до переліку груп ключових компетентностей укладачі цієї програми відносять: спілкування рідною мовою, спілкування іноземною мовою, математичні знання і базові знання науки і технології, компетентність у цифрових технологіях, вміння навчатися, міжособистісна та громадянська компетентність, підприємництво, культурне вираження [4, 7-8].

Ретельний огляд європейських документів, присвячених ключовим компетентностям, показує, що питання визначення груп та видів ключових компетентностей, потребує ще додаткового дослідження. Проте, при зіставленні вищезазначених переліків стає очевидною спорідненість підходів до визначення груп ключових компетентностей (див. Табл. 2).

В умовах, коли спостерігається переорієнтація освітніх програм та педагогічних технологій на компетентнісний підхід, головна роль приділяється вчителю як організатору такого процесу. Компетентнісний підхід надає сучасній вищій школі широкі потенційні можливості для підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. Європейське освітнє співтовариство активно розглядає і впроваджує можливості компетентнісного підходу при підготовці вчителів. Про це свідчать численні наукові розвідки і нормативна база деяких Європейських держав. Вважаємо за доцільне розглянути ключові аспекти і положення деяких з них. Так, у програмі Європейської Комісії “Загальні європейські принципи компетентностей і кваліфікацій вчителів” окреслене коло загальних європейських принципів підготовки майбутніх педагогів, серед яких варто відзначити такі (узагальнено нами – І. П.):

- високкокваліфікована професія;
- професія, що відповідає самонавчанню протягом життя;
- мобільна професія;
- професія, заснована на партнерстві [11, 3].

У більшості зарубіжних публікацій, присвячених підготовці вчителів сучасного зразка за європейськими вимогами, йдеться про такі поняття як “компетентність вчителя” та “ключові компетентності вчителя”. Зупинимось на аналізі змісту цих поняттях більш детально.

У програмі “Загальні європейські принципи компетентностей і кваліфікацій вчителів” наголошується на важливості і значущості цієї професії, оскільки вона має вагомий вплив на суспільство і відіграє важливу роль у розвитку людського потенціалу і формуванні світогляду майбутніх поколінь. Для досягнення цих цілей Європейський Союз розглядає роль вчителів та їх навчання протягом життя і кар’єрного розвитку як провідні пріоритети [11, 4]. З огляду на це, вчителі повинні бути готові відповідати зростаючим вимогам суспільства знань, готувати учнів до навчання протягом життя. Підготовлені вчителі повинні вміти аналізувати усі аспекти навчального процесу у його

зв'язку із певним предметом, навчальною програмою, педагогічними інноваціями, науково-дослідною роботою, а також соціальним і культурним вимірами навчання. Діяльність вчителів є дуже важливою у підготовці учнів до їх ролі як громадян ЄС. Ті, хто навчає учнів, самі повинні визнавати і поважати різні культури, до того ж повинні прищеплювати це ставлення тим, хто вчиться.

У доповіді Європейської Комісії “Ключові компетентності – планування навчальних програм” щодо програми “Освіта та підготовка 2010” серед компетентностей вчителів зазначаються такі:

- вміння самостійно навчатися;
- вміння аналізувати свою діяльність;
- вміння вести дослідницьку роботу, що є частиною професійного розвитку;
- набуття культури навчання протягом життя;
- вміння критично оцінювати свої методи;
- вміння злагоджено працювати у колективі [12, 2].

У доповіді-обговоренні Європейської організації зі стратегій освіти вчителів (англійською – ENTEP) “Що являє собою “європейський вчитель”?” також розглядається питання визначення компетентностей вчителя. Більш того, головною проблемою доповіді є визначення критеріїв для вчителів Європи ХХІ століття. У наведеному вище документі розглядаються компетентності вчителів та наводиться перелік, запропонований Ф. Перренудом, французьким дослідником, що включає у себе такі вміння:

- створювати адекватних умов для навчання учнів;
- управляти процесом навчання учнів;
- правильно діяти в умовах гетерогенних груп;
- розвивати в учнів позитивне ставлення до навчання;
- управляти роботою в малих групах;
- участь у навчальній та організаційній діяльності;
- формувати зацікавленість у діяльності школи з боку батьків і громади;
- використовувати сучасні технології щодня;
- знаходити компроміс між професійними обов'язками та етичними дилемами;
- управляти власним професійним розвитком [13, 2].

Щодо визначення ключових компетентностей вчителів, то вони чітко окреслені лише у Програмі “Загальні європейські принципи компетентностей і кваліфікацій вчителів”. На основі вимог і загальних принципів, що містяться у ній, програма визначає три ключові компетентності, що ними мають володіти вчителі.

Перша ключова компетентність – вміння працювати з іншими людьми. Професія вчителя, як відомо, ґрунтується на цінностях соціальної інтеграції та розвитку потенціалу кожного учня. Вчителі повинні володіти знаннями про психофізіологічний розвиток людини та демонструвати впевненість у спілкуванні з іншими. Працюючи з учнями як з особистостями, вчителі необхідно формувати з них повноцінних і активних членів суспільства.

Друга ключова компетентність – вміння працювати з сучасним знанням, технологією та інформацією. Їхня освіта і професійний розвиток повинні забезпечити вмін-

ня отримувати доступ, аналізувати, визначати достовірність і передавати знання, ефективно використовуючи технології, де необхідно. Їхні педагогічні вміння повинні дозволяти їм конструювати і управляти навчальним середовищем і використовувати інтелектуальну свободу для вибору шляхів здійснення навчання.

Третя ключова компетентність – вміння працювати з суспільством і у суспільстві: вони беруть участь у підготовці учнів до глобальної відповідальності у якості громадян Європейського Союзу. Вчителі повинні сприяти мобільності та співпраці у Європі, а також підтримувати взаєморозуміння між різними культурами. Вони повинні розуміти баланс між повагою до учнів інших культур, знанням їх розмаїття та визначенням спільних цінностей. Вчителі повинні розуміти фактори, які впливають на соціальну єдність і знати етичні виміри суспільства знань [11, 4].

З поданого переліку ключових компетентностей вчителів, що являють собою Європейський стандарт для підготовки майбутніх педагогів, очевидно, що політика Європейського Союзу спрямована, перш за все, на формування у своїх громадян “європейського світогляду”. Вчителі у цьому процесі відіграють і відіграватимуть вагомий роль, оскільки безпосереднім чином впливають на свідомість молодого покоління. Хоча європейський вчитель усвідомлює свій зв’язок з певною країною, але одночасно належить до великого Європейського цілого. Таке співіснування національної ідентичності і міжнаціональної свідомості, розмаїття у єдності є таким чином кардинальним аспектом розвинутої європейської ідентичності з її відкритістю світові вцілому.

Висновки

1. Впровадження компетентісного підходу в освіті, є на думку міжнародних експертів, невід’ємною складовою виховання компетентної людини та працівника, який вміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях. Така позиція обумовлена тим, що сьогодні на перший план виходить не тільки те, що знає і вміє спеціаліст, але і те, що він здатний здійснювати як професіонал.
2. Європейські джерела, що присвячені висвітленню поняття компетентність, трактують його як комбінацію вмінь, знань і цінностей. Щодо терміну “ключові компетентності”, то він визначається як змінний, багатофункціональний набір знань, умінь і ставлень, які потрібні усім індивідам для особистісної реалізації і розвитку, інтеграції і працевлаштування.
3. Розгляд аспектів компетентісного підходу в освіті пов’язаний із функціонуванням таких понять як “компетентність”, “ключові компетентності”, “компетенція”, “компетентний”. Слід зазначити, що деякі автори не вважають терміни “компетентність” і “компетенція” тотожними, наводячи для кожного окреме визначення.
4. Численні автори, які займаються питаннями компетентісного підходу в освіті, виділяють різну кількість необхідних для фахівця компетентностей. Відтак, постає необхідність їх класифікації. Ми підтримуємо класифікацію О. І. Пометун, згідно якої система компетентностей в освіті складається з таких груп: ключові, загально-галузеві, предметні.
5. Згідно позицій зарубіжних і вітчизняних авторів, ключові компетентності змінні, мають рухливу і перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей осві-

ти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі. Ознаками ключових компетентностей є поліфункціональність, надпредметність, міждисциплінарність, багатокомпонентність, спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції тощо.

6. Європейські джерела є однотайними у визначенні ключових компетентностей. Відтак, згідно документів ОЕСР та ін., виділено три категорії та вісім груп ключових компетентностей.

7. Ключові компетентності вчителів посідають чільне місце у даній проблематиці, оскільки Європейська політика приділяє їм особливу увагу. Згідно програми "Загальні європейські принципи компетентностей і кваліфікацій вчителів", до ключових компетентностей вчителів належать такі вміння: 1) працювати з іншими людьми, 2) працювати зі знанням, технологією та інформацією, 3) працювати з суспільством і у суспільстві.

Література:

1. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
2. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
3. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. – OECD, 2005. – 20 p.
4. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. – Brussels: European Commission, 2004. – 20 p.
5. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for "Intelligence" // American Psychologist. – 1973. – Vol.28. – №1. – P. 1-14.
6. Мешко О. І. Психологічна підготовка майбутнього вчителя в контексті компетентнісного підходу // Професійні компетенції та компетентності вчителя. Матеріали регіонального науково-практичного семінару. – Тернопіль, 2006. – 188 с.
7. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М.: "Когито-Центр", 1999. – 124 с.
8. White R.W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence // Psychological Review. – 1959. – № 66. – P. 297–333.
9. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
10. Онопрієнко О. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті // Шлях освіти. – №4. – 2007. – С. 32-37.
11. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. – European Commission, 2004. – 5 p.
12. Education and Training 2010 Programme. Joint seminar Report. Cluster "Key Competences – Curriculum Development". – 2008. – 6 p.
13. Schratz M. What is a "European teacher"? A Discussion Paper. – European Network on Teacher Education Policies (ENTEP), 2004. – 6 p.

П'ЯТАКОВА Т. С.,

молодший науковий співробітник

Відділу порівняльної професійної педагогіки

ІПОД АПН України

МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ШВЕЙЦАРІЇ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Автор статті досліджує особливості модернізації системи вищої освіти у Швейцарії з точки зору євроінтеграції. Децентралізація системи управління освітою, реформування структури ступенів, посилення академічної та професійної мобільності розглядаються як основні цілі реалізації принципів Болонської Декларації для створення єдиного європейського освітнього простору.

Автор в статье рассматривает особенности модернизации системы высшего образования Швейцарии с точки зрения евроинтеграции. Децентрализация управления системой высшего образования, реформирование структуры степеней, усиление академической и профессиональной мобильности рассматриваются как ключевые цели реализации принципов Болонской Декларации для создания единого европейского образовательного пространства.

The article is devoted to the peculiarities of modernization of the higher educational system in Switzerland regarding to the European integration process. Decentralization of the educational management, reforms of the structure of degrees and strengthening of educational and professional mobility are being studied as the main goals of Bologna implementation process realization for the establishment of the European area of higher education.

На початку ХХІ століття поняття "модернізація" дуже широко вживається в популярній та науковій літературі. У широкому розумінні модернізація означає зміни відповідно до сучасних умов, тобто осучаснення, оновлення. Проте необхідно зробити акцент на тому, що поняття "модернізація" зосереджує увагу на покращенні будь-якого явища і тому необхідно відокремлювати його від таких категорій, як "розвиток", "зміна", "трансформація". Концепції модернізації відіграли значну роль у формуванні сучасного світового співтовариства. В їх рамках виявлено окремі загальні тенденції суспільного розвитку, зокрема:

- глобалізація сучасного світу (сукупність процесів дедалі більшого об'єднання людства);
- рух від моноцентричності до поліцентричності (тобто децентралізація);
- демократизація суспільного життя (втілення демократичних принципів у організацію суспільства);
- процес індивідуалізації (активізації діяльності людей у напрямі зовнішньої самореалізації, суспільного визнання і підкреслення своєї індивідуалізації та, водночас, розширення умов для такої діяльності);

- інформатизація суспільства (загальноцивілізаційний процес дедалі більш активного формування і широкомасштабного використання інформаційних ресурсів на базі комп'ютерних та телекомунікаційних технологій).

Модернізаційний процес відбувається в різних сферах: економічній, соціальній, політичній та духовній. Тому наше дослідження базується не лише на наукових здобутках педагогічної, але й політико-економічної, соціально-політичної, філософської галузей. Проблеми модернізації освіти в різних контекстах вивчалися вітчизняними та зарубіжними вченими, зокрема В.Андрущенком, Н.Авшенюк, У. Беком, В. Бехом, В. Горбатенком, А.Греховою, В.Журавським, Л.Пуховською, В.Кудіним, О.Шубіною, Н.Головатим, С.Френе та іншими.

Модернізація освіти – це процес створення нових механізмів функціонування освіти відповідно до потреб сучасного суспільства [11]. Дослідники цього процесу зазначають, що модернізація освіти здійснюється зазвичай за трьома напрямками: 1) створення цілісної, органічної системи освіти; 2) адаптація освіти, з урахуванням характеру й сутності, до нових ринкових відносин; 3) інтеграція національної системи освіти, із збереженням національної сутності, в європейський і світовий освітній простір.

Наразі ми є свідками того, що політики, науковці та громадськість усвідомили наявність потреби у побудові більш всеохоплюючої та спрямованої у майбутнє Європи. Європи, яка з кожним днем досягає найвищого рівня конкурентоспроможності своїх країн-учасниць завдяки використанню і зміцненню її соціального, культурного, наукового та технологічного потенціалу.

Зусилля країн європейського континенту спрямовані на створення європейського простору вищої освіти під назвою "Сорбоннсько-Болонський процес". Дослідивши нормативну базу цього процесу, нами було виявлено, що інтеграційний рух у науці й освіті має дві складові:

- формування співдружності провідних європейських університетів під егідою документа, названого Великою хартією університетів (Magna Charta Universitatum),
- та об'єднання національних систем освіти і науки в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами.

Головна мета цього процесу – консолідація зусиль наукової та освітньої громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях. Ця мета постійно поширюється та доповнюється.

Так, під час Конференції європейських міністрів освіти в Бергені (Берген, 19-20 травня 2005р.) було визначено два основних принципи суспільства знань: загальноєвропейський простір вищої освіти (ЄПВО) і загальноєвропейський простір дослідження (ЄПД). Усвідомлюючи необхідність створення більш тісних зв'язків між ЄПВО та ЄПД у "Європі знань", а також важливість дослідження як складової частини вищої освіти на території Європи, міністри вважають потрібним додати докторський рівень як третій ступінь Болонського процесу, що доповнює два основних ступені вищої освіти. У документі підкреслюється важливість дослідницької діяльності, дослідницького навчання і підтримки міждисциплінарних зв'язків в досягненні й поліпшенні якос-

ті вищої освіти. Цьому сприятиме посилення мобільності на докторському і постдокторському рівнях, а також співробітництва між навчальними установами у підготовці молодих дослідників.

На всіх етапах Болонського процесу було проголошено, що цей процес добровільний, полісуб'єктний, такий, що ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури та враховує національні особливості освітніх систем різних країн Європи, багатоваріантний, гнучкий, відкритий, поступовий.

Україна, приєднавшись до Болонського процесу лише в 2005р. відкрита до вивчення і дослідження досвіду інших країн, які вже майже 10 років перебувають в умовах реформування. Отже, на нашу думку, дослідження процесів модернізації вищої освіти у Швейцарії є актуальним. Об'єктом нашого дослідження ми обрали систему вищої освіти Швейцарії, так звану "Європи у Європі", країни, що однією з перших ратифікувала Лісабонську Конвенцію 1998р. і відразу включилась у Болонський процес. Предметом нашого дослідження є структурні зміни в системі вищої освіти Швейцарії, спричинені євроінтеграційними процесами.

Система освіти Швейцарії є дійсно унікальною не лише завдяки дуальності фундаментальної та прикладної освіти, яка здійснюється низкою навчальних закладів, а й узгодженості організації діяльності навчальних закладів в умовах децентралізації. Система вищої освіти Швейцарії – різноманітна і водночас логічно-послідовна, вона якнайкраще відповідає потребам студентів, наукового співтовариства, сучасного суспільства та економіки і є сумісною з іншими європейськими освітніми системами. Процес модернізації системи вищої освіти у Швейцарії знаходиться у третій фазі (перша: з 1999 по 2004, друга – з 2004 по 2008), що має завершитись в 2012 році.

З 1 січня 2004 року увійшов в силу новий Закон про професійну освіту, в якому увага зосереджується, перш за все, на посиленні взаємодії між Конфедерацією (центральним урядом) та кантонами (регіональним урядом), тобто державна освітня політика прямує від децентралізації до певної централізації системи освіти. Згідно з законом встановлюються єдині вимоги до термінів початку навчального року, тривалості навчальних рівнів, прозорості навчальних рівнів, нострифікації (визнання) усіх дипломів. Якщо кантони між собою, або кантони і Конфедерація не можуть прийняти спільного рішення стосовно одного з зазначених пунктів, конфедеративний виконавчий орган бере на себе відповідальність за прийняття такого рішення. Новий закон також містить статтю стосовно реформування університетської освіти, в якому зазначається, що дотримуючись основних положень Швейцарської Конституції розробляється законопроект "Швейцарський університетський простір: Швейцарія 2008", який має впровадити універсальну законодавчу базу для усіх університетів Швейцарії (Швейцарського Технічного університету м.Цюрих, кантональних університетів, університетів прикладних наук та університетів педагогічної освіти тощо). У такий спосіб проілюстровано виконання положення Болонського процесу, щодо поліпшення міжнародної (міжрегіональної) прозорості (курсів, ступенів, результатів навчання) та визнання кваліфікацій шляхом поступового переходу до Єдиної національної рамки кваліфікацій. На кінець 2008р. ми можемо зробити висновки про певні результати в

процесі модернізації системи вищої освіти Швейцарської Конфедерації і навести конкретний приклад конвергенції (узгодженості) швейцарської системи вищої освіти (ВО). Аналіз щорічного звіту Конференції Ректорів Університетів показує, що впродовж 5 років здійснюється гармонізація навчальних семестрів: Швейцарія є першою і єдиною країною, де усі заклади вищої освіти починають викладати навчальні курси щорічно в певний тиждень навчального року. Наприклад, осінній семестр розпочинається на 38му тижні, весняний – на 8му тижні щорічно [6]. Наразі інші європейські країни дискутують з приводу використання швейцарського досвіду.

ВО Швейцарії базується на принципі поєднання фундаментальної та прикладної освіти і здійснюється у ВНЗ різного типу. А саме: 1) 12 науково-дослідних університетів (10 кантональних університетів і 2 державних технічних інститути) забезпечують теоретично-орієнтованими, науковими ступенями бакалавра, магістра і доктора наук; 2) професійно-орієнтоване (прикладне) навчання організоване у 8 університетах прикладних наук та 14 університетах педагогічної освіти.

Університети педагогічної освіти були створені в 2001р., як наслідок включення країни до Болонського процесу: до того часу підготовка майбутніх вчителів відбувалась в закладах професійної педагогічної підготовки (педагогічних коледжах) і термін навчання складав 5-6 років. Відповідно до нового Закону “Про вищу освіту” з 2004 р. система підготовки майбутніх учителів зазнала реформування і була переведена з другого на третій університетський рівень. Об’єднання асоціація факультетів (шкіл) педагогіки пропонує такі спеціалізації і дипломи, що відповідають нормативній базі Швейцарської конференції кантональних міністрів освіти [2]:

- учитель дошкільної освіти (з правом роботи лише в дошкільних закладах).
- учитель дошкільної та молодшої шкільної освіти (з правом роботи в дошкільних закладах та 2-6 класах початкової школи).
- учитель початкової школи (з правом роботи у 1-6 класах).
- учитель середньої школи (з 2-5 навчальних дисциплін, з правом роботи з 6 або 7 по 9 клас).
- учитель середньої та старшої школи (з правом роботи з 6 або 7 по 11 клас).
- учитель старшої школи.

Отже в структурі системи вищої педагогічної освіти відбулися якісні зміни: від підготовки суто професійної (в педагогічних коледжах) до академічної (університетської) згідно з принципами послідовності, гармонізації та глобалізації навчання.

Вищими Конфедеративними законодавчими органами, що розробляють законодавчу базу урегулювання діяльності закладів ВО є: Державний Секретаріат з питань науки і досліджень (відділ державного міністерства з питань внутрішньої політики) і Федеральна Агенція професійної освіти і технологій (при Міністерстві економічної політики). Їм підпорядковуються Федеральні Інститути Технології та Університети прикладних наук, а Університети педагогічної освіти – Швейцарській конференції кантональних міністрів освіти. За виконання положень Болонського процесу відповідають три виконавчі органи: Конференція Ректорів Університетів, Конференція Ректорів

Університетів прикладних наук та Конференція Ректорів Педагогічних Університетів, які забезпечують взаємодію і трансфер між різними типами освітніх закладів відповідно до угоди про співпрацю і визнання кваліфікацій [5]. Тобто за певних умов трансферу студенти одного типу ВНЗ можуть продовжувати навчання в іншому типі, що сприяє посиленню мобільності студентів та викладачів у Загальношвейцарському університетському просторі та інтеграції у європейський ринок праці. В цілому діяльність цих інституцій спрямована на розробку директив, рекомендацій та принципів відповідно до основних аспектів реформи, а також на координацію і підтримку процесу реформування змісту освіти (ECTS, забезпечення мобільності, якості, визнання кваліфікацій, моніторинг, соціальні аспекти, включаючи гендерну рівність. [7; 8; 9; 10]

Дослідження заключних звітів Державного секретаріату з питань науки і досліджень, Федеральної агенції професійної освіти і технологій Швейцарської Конфедерації за 2003, 2004, 2005-2007 рр., щодо імплементації положень Болонської декларації дає змогу констатувати позитивну динаміку модернізації системи ВО [6;8]. Вважаємо за необхідне окреслити найбільш значущі зміни і проілюструвати їх конкретними прикладами:

1. Затвердження загальноприйнятної та порівнянної системи вчених ступенів, у тому числі шляхом запровадження додатка до диплома, з метою сприяння працевлаштуванню громадян Швейцарії і міжнародній конкурентоспроможності швейцарської системи вищої освіти. Додаток видається в усіх ВНЗ для бакалаврів та магістрів разом з дипломом, оформлений офіційною мовою кантону (німецькою, французькою, італійською) та англійською мовою. Обидва типи інституцій використовують офіційно визнану Євросоюзом, Єврокомісією та UNESCO модель додатку. Усі випускники ВНЗ отримали в 2007р. диплом бакалавра та/або магістра додатком.

2. Запровадження системи ВО, що базується на основі двох ключових навчальних циклів: додипломного та післядипломного шляхом удосконалення законодавчої бази врегулювання діяльності освітніх інституцій. Вища освіта у Швейцарії представлена двома напрямками: 1) підвищена професійна підготовка (у Міжнародному класифікаторі освітніх стандартів відповідно рівень 5B) та 2) навчання у ВНЗ (у Міжнародному класифікаторі освітніх стандартів відповідно рівень 5A).

3. Нині процес упровадження двоетапної вищої освіти у Швейцарії – базової (бакалаврат) і повної (магістратура) – майже завершено. Доступ до другого циклу навчання потребує успішного завершення першого, який має тривати щонайменше три роки (або 180 кредитів). Освітній рівень “Бакалавр”, що присвоюється після завершення першого циклу, на європейському ринку праці сприймається як відповідний рівень кваліфікації. Кінцевим результатом другого навчального циклу, що може тривати 1.5-2 роки (або 90-120 кредитів), має бути освітній рівень “Магістр”. Восени 2006 р. усі студенти першого курсу кантональних університетів (2007р. студенти медичних спеціальностей) і Технічних Університетів розпочали навчання за новою програмою підготовки бакалаврів, а студенти Університетів прикладних наук і Педагогічної освіти залучились до цього процесу роком раніше. До кінця 2010-2011 навчального року передбачається, що 95 % студентів здійснять перехід на нову систему двоетапної вищої освіти [2].

4. Відбувається уведення системи кредитних одиниць (наприклад, ECTS) як засобу підвищення мобільності студентів. Кредитні одиниці можуть діяти на всіх рівнях вищої освіти, включаючи неперервну освіту, за умови їх визнання навчальними закладами на основі принципу добровільності. Відповідно до Болонської Декларації використання ECTS є обов'язковим для обох видів програм (для бакалаврів – 180 кредитів, для магістрів – від 90 до 120 кредитів).

5. Зазначається подальше стимулювання мобільності і створення умов для вільного переміщення студентів, викладачів, науковців, менеджерів освіти в межах Болонського простору. Прикладом цього слугує той факт, що Швейцарія має один з найвищих відсотків іноземних студентів (17.2 %), аспірантів (40 %) та викладачів (36 %) у вищій освіті порівняно з іншими країнами-учасниками Організації економічної співпраці і розвитку. Двосторонні домовленості з Євросоюзом дозволяють Швейцарії приймати участь в європейських освітніх програмах, наприклад, зараз планується участь у європейській програмі "Освіта упродовж усього життя (або неперервна освіта), наслідком чого є уможливлення проживання іноземних громадян у Швейцарії (оформлення дозволу на проживання, медичне страхування тощо). У такий спосіб створюються умови для горизонтальної та вертикальної мобільності студентів.

Таким чином ми можемо зробити висновок, що на даному етапі модернізація системи вищої освіти у Швейцарії відбувається за напорами:

- децентралізації системи управління освітою,
- реформування структури ступенів,
- посилення академічної та професійної мобільності.

Література:

1. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти: науково-методичне видання. – К.: Політехніка, 2003. – 195 с.
2. Higher education in Switzerland / Editors: State Secretariat for Education and Research SER, Federal Office for Professional Education and Technology. – SER, Bern, Switzerland. – 2006. – 120p.
3. The state of implementation of the objectives of the "Bologna Declaration" in Switzerland (Spring, 2003) [available at www.kfh.ch/index.cfm?]
4. Directives for the coordinated renewal of teaching at swiss universities within the framework of the bologna [available at www.kfh.ch/index.cfm?]
5. National Report Switzerland 2003 [available at www.kfh.ch/index.cfm?]
6. National Report Switzerland 2004-2005 [available at www.kfh.ch/index.cfm?]
7. From Berlin to Bergen – The EU Contribution [available at www.kfh.ch/index.cfm?]
8. Bologna Declaration 1999 [available at www.kfh.ch/index.cfm?]
9. Sorbonne Declaration 1998 [available at www.kfh.ch/index.cfm?]
10. Convention Lisbon 1997 [available at www.kfh.ch/index.cfm?]
11. Wikipedia (on-line encyclopedia) [available at www.ru.wikipedia.org/wiki/ модернізація]

РЖЕВСЬКА А.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент, заступник
завідувача науково-дослідного
відділу міжнародних зв'язків,
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка, м. Луганськ

ОСОБЛИВОСТІ ЗАВЕРШАЛЬНОГО ЕТАПУ ПРОВЕДЕННЯ БОЛОНСЬКИХ РЕФОРМ У ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

У цій роботі автор аналізує сучасний стан упровадження Болонських реформ у восьми західноєвропейських країнах – Андоррі, Бельгії, Великобританії, Ірландії, Іспанії, Нідерландах, Португалії та Франції. На матеріалі зарубіжних джерел відокремлено основні труднощі реалізації Болонських положень у цих країнах, подано рекомендації з реформування вищої освіти України відповідно до загальносвітових тенденцій розвитку вищої школи.

В данной работе анализируется состояние проведения Болонских реформ в восьми западноевропейских странах – Андорре, Бельгии, Великобритании, Ирландии, Испании, Нидерландах, Португалии и Франции. На основе зарубежных источников автор выделяет основные трудности проведения реформ в этих странах, приводит рекомендации по реформированию высшего образования Украины с учетом мировых тенденций развития высшей школы.

The article deals with the peculiarities of a final stage of Bologna reforms in West European countries – Andorra, Belgium, Great Britain, Ireland, Spain, the Netherlands, Portugal, and France. National difficulties of Bologna implementation, world trends in higher education, and recommendations on reforming higher education of Ukraine are also mentioned.

Прагнення України до справжньої європейської інтеграції в галузі освіти визначає актуальність вивчення проблем, з якими наразі стикаються вищі навчальні заклади країн Європейського Союзу, та націлює на пошук шляхів вирішення дискусійних питань.

Актуальними у вищій освіті Європи початку ХХІ століття є три блоки тем: 1). внутрішні питання функціонування вищої освіти Європи, а саме: збільшений попит на вищу освіту й пов'язані з цим вимоги забезпечення рівного доступу до освітніх послуг, а також необхідність забезпечення якості вищої освіти; 2). питання, пов'язані з взаємодією із зовнішнім середовищем, зокрема працевлаштування, комерційна діяльність вузів, трансфер технологій, транснаціональна вища освіта, вплив глобалізації на вищу освіту; 3). питання, пов'язані з Болонським процесом [4, с. 1].

Загалом процес перетворень у вищій освіті почався на заході Європи, тому вивчення досвіду реформування цієї галузі, накопиченого західноєвропейськими краї-

нами, може допомогти Україні перейняти тільки кращу, перевірену часом практику й уникнути застосування неефективних шляхів і способів вирішення проблем.

Предметом цієї статті є сучасний стан впровадження Болонських реформ у восьми західноєвропейських країнах – Андоррі, Бельгії, Великобританії, Ірландії, Іспанії, Нідерландах, Португалії, Франції. Також автор висвітлює питання впливу Болонського процесу на ситуацію з вищою освітою у світі.

Матеріалом дослідження слугують національні доповіді з проблем утілення Болонських реформ, доповідь, підготовлена європейською групою з відстеження Болонських реформ у 2006 році, сучасні публікації зі сприйняття Болонського процесу у світі в *Inside Higher Education* і *IAU Horizons*.

Реалізація Болонських положень перебуває під пильною увагою уряду Європейського Союзу, європейської групи з відстеження реформ (*Bologna Follow-Up Group*) і міжнародних Болонських організацій – Європейської асоціації університетів *EUA*, Ради Європи, Європейської асоціації із забезпечення якості у вищій освіті *ENQA*, об'єднання національних студентських рад *ESIB*, Європейської асоціації вузів *EURASHE*, Європейського центру вищої освіти *UNESCO-CEPES*, організації бізнесу в Європі *UNICE*, Європейської асоціації міжнародної освіти *EAIE*, Ради європейських професіоналів і менеджерів *EUROCARD*.

Пріоритети Європейської комісії в Болонському процесі визначаються тим, що підписання Болонської декларації в 1999 році зумовило початок дій з підвищення привабливості європейської вищої освіти для громадян європейських країн, а також представників інших континентів. Метою побудови європейської галузі вищої освіти є надання громадянам широкого відкритого вибору високоякісних навчальних курсів при спрощеній процедурі визнання попереднього навчання. Болонський процес сьогодення наближається до завершення, реформи закріплені законодавчо, тепер залишається зробити їх реальністю щоденного університетського життя викладачів і студентів. Доповіді *TRENDS* Європейської асоціації університетів і дослідження, що систематично проводяться європейською інформаційною агенцією *Eurydice*, підтверджують розповсюдження Болонських реформ, проте, оскільки цей процес був ініційований згори, реформи ще не досягли всіх рівнів європейських вузів. Тому Європейська комісія докладає чималих зусиль до своєчасного інформування зацікавлених сторін щодо напрямів розвитку та порівняльних перспектив європейської вищої освіти [3, с.56].

Згідно доповіді Болонської робочої групи від 2006р. західноєвропейським країнам для досягнення цілей, зафіксованих у Болонській декларації, належить вирішити низку питань, обумовлених національною стратегією і специфікою вищої освіти. Зокрема, принципат Андорра приєднався до Болонських реформ з 2003р. Зараз в Андоррі функціонує один вуз – університет Андорри. Офіційним органом вищої освіти є департамент вищої освіти у складі міністерства освіти, культури, молоді і спорту. У 2005 році принципат перебував на стадії зміни національного законодавства з метою розпочати проведення Болонських реформ. Головними завданнями вищої освіти Андорри зараз є адаптація принципату до Болонського процесу, що означає

забезпечення якості, визнання ступенів і періодів навчання, програми навчання впродовж всього життя, європейський напрям [3, с.9].

З 1989р. кожне співтовариство Бельгії самостійно визначає політику й розпоряджається бюджетом на вищу освіту, і тільки фінансування навчання іноземних студентів забезпечується на національному рівні. Так, у фламандському співтоваристві Бельгії за розповсюдження інформації щодо впровадження Болонських реформ та міжнародні справи відповідає Департамент фламандської освіти. Дві ректорські конференції (Фламандська міжуніверситетська рада і фламандська рада вищих шкіл), робочі групи, створені цими конференціями, а також Асоціація фламандських студентів відіграють у цьому процесі важливу роль. Оскільки спільна система впровадження реформ уже була створена в 2005 році, головним завданням на цьому етапі є поглиблення процесу реформування, підвищення інформованості щодо Болонського процесу кожного вузу, викладача і студентів [3, с.13].

Група з відстеження Болонських реформ у французькому співтоваристві Бельгії була створена в січні 2005 року. До її складу входить студент – офіційний представник французького співтовариства, два радники з кабінету міністрів, три ректори університету, один від академічного співтовариства і два представники Ради вищих шкіл. Рада вищих шкіл французького співтовариства Бельгії була створена урядом у 1995 році, до неї входять переважно представники вищої освіти. Рада має право дорадчого голосу при обговоренні питань щодо неуніверситетської вищої освіти (оцінка пропозицій освітніх реформ, зміст навчальних планів тощо) і функціонує спільно з іншими, більш спеціалізованими радами (наприклад, з мистецтва, сільського господарства, економічного, педагогічного напрямів) і комісіями. Після ухвалення Болонської декларації французьке співтовариство Бельгії затвердило низку декретів, спрямованих на фундаментальну перебудову організації вищої освіти. Надалі необхідно: укріпити й поліпшити міжнародну присутність в умовах скорочення фінансування; зробити університет відкритим для всіх, хто бажає здобути вищу освіту, при цьому професійна підготовка повинна поєднуватися з культурним та особистісним розвитком; у контексті Болонського процесу, пов'язаного з побудовою суспільства знань, забезпечити навчання протягом всього життя і підвищення рівня знань [3,с.14].

У Великобританії відділ європейської вищої освіти є органом, що репрезентує позиції Великобританії в Європейському Союзі і на форумах, присвячених виробленню стратегії Болонських реформ. У Великобританії ще до підписання Болонської декларації в 1999 році була проведена низка закріплених надалі в цьому документі реформ, тобто фактично зміни у вищій освіті країни почалися раніше, ніж в інших державах Євросоюзу. Надалі, на думку робочої Болонської групи, Великобританії необхідно:

- 1) ввести гнучку плату за навчання в Англії;
- 2) розширити й поглибити участь кожного окремого вузу в проведенні реформ і вирішенні питань, що виникають при цьому;
- 3) розвивати зв'язки між вузами і професійними об'єднаннями, працедавцями;
- 4) підтримувати різноманітність і гнучкість третього циклу навчання, тобто докторських кваліфікацій;

- 5) популяризувати науку й заохочувати більше число аспірантів на спеціальності, пов'язані з природничими науками, технологіями, інженерингом, математикою;
- 6) підтримувати та покращувати взаємодію університетів і бізнесу [3, с.52].

В Ірландії створена національна група зі спостереження за проведенням Болонських реформ. Керує нею департамент освіти і науки Ірландії, до складу групи входять представники асоціації ірландських університетів, Ради директорів технологічних інститутів, Технологічного інституту м. Дубліна, об'єднання керівників вищої освіти, Ради з присудження нагород у сфері навчання й вищої освіти, ірландського комітету національних кваліфікацій, Ірландської студентської спілки. В Ірландії зараз діють промоутери Болонського процесу, які прагнуть забезпечити доступ до реформ і вирішення проблем ширших академічних шарів. Серед завдань майбутнього – залучення до процесу реформування більшого числа вузів і підтримка обмінів студентами і викладачами між Ірландією та іншими країнами Європи з урахуванням вартості цього процесу для острівної держави [3, с.30].

В Іспанії група підтримки Болонських реформ організовує заходи щодо розповсюдження інформації про Болонський процес за рахунок засобів європейської програми Socrates. У більшості іспанських університетів створені відділи з інтеграції в європейську галузь вищої освіти. Рада з університетської координації (The Council for Universities Coordination) бере участь у процесі разом із конференцією ректорів іспанських університетів. Конференцією ректорів створена робоча група за європейським погодженням. Національне агентство з акредитації та оцінки якості розробило програму європейського узгодження у сфері вищої освіти. Серед пропонованих дій – обговорення способів адаптації чинних навчальних програм до нової структури ступенів.

Оскільки внесення основних змін до законодавства Іспанії у зв'язку з новою системою ступенів вже намічене, вузи можуть проводити реформи. Зараз необхідно підтримати участь у цьому процесі представників влади національного та регіонального рівнів, а також власне університетів. Окрім того, важливо, щоб у реформуванні брали участь усі шари та сектори сфери вищої освіти Іспанії [3, с.48].

У Нідерландах інспектори вищої освіти займаються впровадженням двоциклічної системи навчання від імені міністерства на підставі ухваленого закону. Існує національна група з проведення Болонських реформ, яка обговорює та готує зміни, і до складу якої входять працівники міністерства і представники зацікавлених сторін (вузів і студентів). Змінюється спільна стратегія, реформи законодавства та фінансування на попередньому етапі обговорюються з працевдавцями, а потім потрапляють до Парламенту у вигляді пропозицій. Для досягнення цілей Болонських реформ у вищій освіті Нідерландів необхідно зробити наступне:

1. втілити трициклічну систему, одночасно забезпечуючи ширше використання спільних програм і спільних ступенів, а також подальшу розробку найпривабливіших у міжнародному масштабі магістерських програм;
2. активізувати створення суспільства знань;

3. сприяти міжнародній профілізації європейської вищої освіти і глобалізації ринку вищої освіти;
4. побудувати конкурентоздатну вищу освіту, послугами якої зможуть скористатися студенти з різних соціальних шарів;
5. розробити систему акредитації програм одночасно з посиленням контролю за витратами і процедурами [3, с.38].

У Португалії Болонським процесом опікується міністр науки, інновацій і вищої освіти, а також Генеральний директорат з вищої освіти. Внутрішня координація здійснюється головним радником, який є членом європейської Болонської групи і якому допомагає постійний вищий штат. Представники відповідних структур вищої освіти також беруть участь у цьому процесі. Загалом 23 координатори займаються вивченням і підготовкою доповідей із реструктуризації відповідної галузі освіти. Болонський процес спричинив низку значущих змін у системі вищої освіти і науки. Передбачено впровадження нових структур ступенів і педагогічних методів. Успіх застосування нових педагогічних методів перш за все залежить від зусиль викладачів з перегляду навчальних курсів, студентської компетенції та всієї парадигми навчання, з налагодження міжнародної співпраці й концепції безперервного навчання. Для остаточного втілення Болонських реформ у Португалії необхідними, на наш погляд, є такі чинники:

- 1) відповідь академічного співтовариства, ухвалення академічним співтовариством змін і відповідальності за них;
- 2) структуризація системи безперервної освіти та забезпечення розуміння суспільством необхідності таких моделей освіти для цілісного розвитку;
- 3) співробітництво науковців і суспільства, збільшення інвестицій провідних приватних компаній в інновації, дослідження та розвиток;
- 4) спрямування в галузь 3 % національного валового продукту, зокрема дві третини цієї суми повинні надходити із приватних джерел. Уряду Португалії слід розробити ефективніші механізми стимулювання інвестицій компаній в науку і технології [3, с.41].

Через специфічність організації вищої освіти у Франції і ролі держави в цій сфері Болонські реформи проводяться кількома міністерствами, головна роль з управління та координації при цьому належить французькому міністерству національної освіти, вищої освіти і науки. У контексті вимог Болонського процесу необхідно вирішити такі завдання:

1. продовжувати впровадження трирівневої системи вищої освіти Франції;
2. розробити й застосувати спільну стратегію розташування університетів з метою ефективнішого розподілу країною освітніх послуг і зміцнення зв'язків університетів і вищих шкіл *Grandes ecoles*;
3. підсилити міжнародний аспект вищої освіти;
4. сприяти поліпшенню аспірантської підготовки в межах європейської галузі вищої освіти й наукових досліджень;
5. зробити можливим зближення національних і міжнародних стандартів якості [3, с.23].

Таким чином, Болонський процес зараз наближається до завершення, реформи у вищій освіті європейських країн закріплені законодавчо, і тепер залишається зробити їх реальністю щоденного університетського життя викладачів і студентів. Реформи в європейській вищій освіті викликали інтерес в усьому світі, виникла необхідність у розробці загальноосвітньої стратегії. Зокрема, за європейськими реформами уважно стежать у США. До недавнього часу в США було прийнято вважати, що американська вища освіта набагато перевершує європейську, особливо в галузі науки, а американські університети гнучкіші й значно краще фінансуються. Зменшення числа іноземних студентів, які бажають навчатися в США після терористичних атак 11 вересня 2001 року, і брак висококваліфікованих науковців змусили освітнє співтовариство США по-новому поглянути на ступінь підготовленості американських вузів до все більш конкурентного зовнішнього середовища. Введення в Європі трирівневої (бакалавр-магістр-доктор) вищої освіти дещо зблизило європейські й американські ступені, але також викликало низку питань, оскільки, наприклад, в США ступінь бакалавра надається після чотирьох років навчання. Чи повинні тепер американські вузи приймати на магістерські програми європейських студентів, які отримали ступінь бакалавра за три роки, і ставитись до них так само, як і до американських бакалаврів, що відучилися чотири роки, і чи буде це справедливо стосовно американських абітурієнтів – це питання, на які діячі сучасного вищої освіти США намагаються знайти відповідь [1, с.1].

Європейські діячі вищої освіти вважають, що за три роки їх студенти отримують не менше знань, ніж їх американські колеги за чотири. На думку Крістіана Боуда, генерального секретаря Служби академічних обмінів Німеччини, в США якість підготовки сильно варіюється від вузу до вузу, що не дозволяє проводити коректних порівнянь американського та європейського дипломів. Окрім того, європейська вища освіта позначена однорідністю, і диплом престижного вузу не надто відрізняється від менш престижного. Європейці також переконують американців, що в трирічному циклі "пропущений" саме початковий етап, а не останній. Відповідно, у програмах, розрахованих на три роки підготовки, менше загальноосвітніх предметів, а більше спеціалізованих. І призначення вузами США додаткового навчання студентам з трирічним ступенем спричинить тільки звуження спеціалізації випускника [1, с.3].

Загалом позиція американських вузів щодо трирічного навчання на сьогодні залишається не визначеною. У технічному університеті в м.Остіні не приймають на навчання кандидатів із дипломом, отриманим за три роки, водночас щорічно зараховують таких студентів як виняток. Сучасна американська система з чіткими правилами прийому і безліччю обмовок і виключень дозволяє факультетам такі дії. Під питанням залишається й американська політика ухвалення рішень стосовно того чи іншого студента. Наприклад, хто саме має право прийняти студента або відмовити в прийомі: приймальна комісія, відділи у справах іноземних студентів або власне факультети? Десять років тому в університеті Індіани рішення ухвалювались у відділі у справах іноземних студентів, і факультети нічого не знали про апліканти. Зараз абітурієнти перш за все звертаються на факультети, і відділи були б раді перейти від виконання

дозвільно-заборонної функції до консультативної. Проте значна частина факультетів вузів США просто не готова проводити роботу з порівняння дипломів та оцінювання знань кандидатів в їх студенти [1, с.4].

Однак американські вузи поступово змінюють своє ставлення до ступеня, отриманого за три роки, від неприйняття або вимоги додаткового навчання в минулому до проведення порівняння й оцінки кваліфікації апліканта в сьогоденні. Так, у 2005 р. 29 % вузів США не зараховували студентів із ступенем, отриманим за три роки, у 2006 р. ця цифра склала 18 %. У 2005 р. 9 % американських вузів зараховували з умовою додаткового навчання студентів із ступенем, отриманим за три роки, у 2006 р. таких вузів було тільки 4 %. Перевіряли еквівалент дипломів, отриманих за три роки, у 40 % американських вузів у 2005 р. і в 49 % американських вузів у 2006 р. Оцінювали компетентність аплікантів у 22 % вузів США в 2005 р. і в 29 % вузів США в 2006 р. Якщо простежити ставлення до неєвропейських трирічних ступенів, то 56 % із 25 найпотужніших американських вузів із найбільшим контингентом іноземних студентів виступали в 2006 р. "за" прийом таких студентів, 44 % – "проти". У решті вищих навчальних закладів США картина була кардинально протилежною – 56 % вузів "проти", 44 % – "за". Загалом у 45 % американських вузів "за" прийом іноземних студентів, що отримали ступінь протягом трьох років, 55 % – "проти" [1, с.2].

Отже, проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки. Повна реалізація Болонських реформ є пріоритетним завданням вищої освіти західноєвропейських країн. В Андоррі, Бельгії, Великобританії, Ірландії, Іспанії, Нідерландах, Португалії, Франції впровадження Болонських реформ спричинило створення особливих національних структур з їх утілення. Серед труднощів і завдань, які ще належить вирішити цим західноєвропейським країнам, експертами найчастіше згадуються академічна інертність, яка призводить до слабкої зацікавленості викладачів і студентів у реформах; необхідність розробки механізмів забезпечення якості навчальних програм, змінених відповідно до нових вимог; тяжіння до глобалізації і інтернаціоналізації вищої освіти та вимога забезпечення рівного доступу.

На нашу думку, на ці питання слід звернути особливу увагу й усім зацікавленим особам в українській вищій освіті. Зокрема, необхідно всебічно підвищувати рівень інформованості викладачів і студентів про суть і переваги Болонської системи навчання, про вживані в європейських країнах стандарти якості, механізми проведення зовнішнього і внутрішнього оцінювання діяльності та результатів діяльності вузів, про особливості європейської галузі вищої освіти і національних освітніх систем, що входять до її складу, про можливі шляхи інтеграції України в європейську галузь вищої освіти, наприклад, через участь у програмі LLL / ERASMUS тощо.

Болонські реформи у вищій освіті західноєвропейських країн закріплені законодавчо, і тепер різні національні структури разом із вузами працюють над тим, щоб зробити Болонські положення реальністю щоденного університетського життя західноєвропейських викладачів і студентів. Реформи в європейській вищій освіті викликали інтерес в усьому світі, з'явилася необхідність у розробці загальноосвітньої стратегії

реформування сфери вищої освіти, що визначає актуальність проведення подальших компаративних досліджень національних систем вищої освіти.

Література:

1. Jaschik Scott. Making Sense of "Bologna Degrees" //Inside Higher Education. –Nov.6,2006:<http://www.insidehighered.com/layout/set/print/news/2006/11/06/bologna>
2. Johansson Toril. Looking out: The Bologna Process in a Global Setting //IAU Horizons – October 2007. – Vol.13 No.4. – pp.1-4.
3. The Bologna Follow-Up Group. An Overview. – EUA, RAABE, 2006. – 66p.
4. Trends and developments in higher education in Europe (in the context of the follow-up to the World Conference on Higher Education – WCHE + 5 – 1998 – 2003). Report – European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES), Paris, 2003. – 38c.
5. Ward David. The Bologna Process. An American Perspective // IAU Horizons. – October 2007. Vol.13 No.4 – C.18.

РОДЕ С. Г.,
аспірант, Інститут вищої освіти АПН України,
м. Київ

ЗМІНИ У СФЕРІ ОСВІТИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ І ПОТРЕБИ ГЛОБАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті розглядається взаємозв'язок між змінами, які відбуваються в сучасному українському освітньому просторі і потребами сучасного глобального суспільства.

В статье рассматривается взаимосвязь между изменениями, которые происходят в сфере образования современной Украины и потребностями современного глобального общества.

The article deals with interconnection between changes, which take place in educational sphere of modern Ukraine and needs of modern global society.

Ми живемо у дуже цікавому світі – світі руху, світі, який постійно змінюється. На це звертали увагу ще древні, досить згадати Геракліта і його слова – все тече, все змінюється. Це дає надію, що нам ніколи не буде нудно, адже життя у такому світі вимагає і від нас постійного руху, змін, постійного навчання і отримання знань про світ, постійної взаємодії з ним, щоб мати змогу як пристосовуватися, така і впливати на нього, використовуючи набуті знання.

Зміни відбуваються і у такій важливій для нас складовій світу, як суспільство, у якому ми живемо. Як свідчить історія, у житті людства бувають як епохи, коли в суспільстві відбуваються відносно незначні і малопомітні зміни, лише в окремих сферах суспільного життя і бувають епохи, коли суспільні зміни яскраві, бурхиві і зачіпають всі сторони життя суспільства. В першому випадку, зміни у суспільстві рідко привертають увагу громадян суспільства, оскільки мало відображаються на їх повсякденному житті, або відбуваються настільки повільно, що люди можуть їх передбачити і пристосуватись до них. Саме про такі часи вчені схильні говорити про незмінність суспільства, його стабільність або застій у ньому. Зовсім іншу ситуацію ми бачимо в епоху швидких і ґрунтовних суспільних перетворень. В такі часи, зміни відбуваються з такою швидкістю і вони мають настільки великі і важливі наслідки для життя більшості жителів суспільства, що всі починають активно ними цікавитися, щоб отримати змогу пристосуватися до цих змін і будувати власне життя у нових умовах. Таким чином виникає потреба в осмисленні цих змін. Іншими словами – зацікавленість великої кількості людей цими проблемами породжує суспільне замовлення на дослідження і публікації у даній сфері і як наслідок, саме ці зміни і перетворення стають головною темою суспільних досліджень.

Завданням прикладної філософії в усі часи якраз і є вивчення і осмислення подібних змін у світі та суспільстві з метою розробки таких ідей і теорій, які дозволять сус-

пільству рухатись далі, тобто вирішити існуючі суспільні проблеми і використати існуючу суспільну ситуацію для подальшого розвитку. Поглянемо з цієї точки зору на сферу освіти сучасного українського суспільства. В ній відбуваються дуже серйозні перетворення, які стає все важче розглядати у рамках старих понять і теорій. Більшість людей, які спостерігають ці перетворення не можуть до кінця збагнути, яка причина цих перетворень і в якому напрямку вони йдуть. Дивлячись на те, як руйнується стара структура системи освіти українського суспільства, зникають ті переваги, які вона давала, і не маючи можливості зрозуміти нову структуру, багато людей впадають у відчай, починають говорити про занепад української освіти, про необхідність повернення до старої, звичної їм структури, намагаються опиратися змінам, причини і напрямки яких вони часто не розуміють. Таким чином, ми виходимо на певну суспільну проблему, яку під силу вирішити за допомогою філософії – вивчити і осмислити зміни, які відбуваються в сучасному українському суспільстві, зокрема в його освітній сфері.

Звернемо увагу також на те, що ситуацію, подібну до описаної вище ми зараз в більшій чи меншій мірі спостерігаємо і в інших суспільствах нашої планети – величезні зміни в усіх суспільних сферах і як наслідок, помітне зростання інтересу людей до суспільного життя і суспільних перетворень, а також значне зростання обсягу досліджень з даної теми – змін, які відбуваються у різних суспільствах світу. Це яскраво свідчить про нагальну потребу не лише громадян українського суспільства, а й усього людства у світогляді, який би дав змогу пояснити ті значні суспільні перетворення, які відбуваються по всій нашій планеті.

Як свідчить велика кількість сучасних досліджень на подібні теми, при дослідженні змін, які відбуваються у сучасній українській сфері освіти, українському суспільстві і світі, можна виходити з різних припущень і застосовувати досить різні теоретичні концепції і підходи. В цій статті буде розглянуто лише один з можливих підходів, який на думку автора статті, дає змогу осмислити і логічно пояснити з єдиних позицій існуючу ситуацію в світі, українському суспільстві, а також його освітній сфері. Цей підхід виник відносно давно, він зараз активно розробляється і використовується в практичних цілях. З використанням цього підходу вже проведено багато досліджень і написано багато робіт у різних галузях суспільної філософії, переважно в розвинутих суспільствах ЄС і США, його основні поняття і принципи вже тривалий час є частиною буденного світогляду жителів цих суспільств, що свідчить про зручність і відносну простоту цього підходу. Коротко розглянемо цей підхід, щоб мати змогу сформулювати мету даної статті.

Для розуміння даного підходу велике значення мають поняття глобалізації, локального і глобального суспільств. Ключовим припущенням підходу є припущення про існування глобального суспільства, до складу якого входять усі існуючі локальні суспільства планети Земля – національні і багатонаціональні суспільства, місцеві громади і т.д. При цьому слід зауважити, що у рамках цього підходу існують різні ідеї і теорії, деякі, з яких розглядають глобальне суспільство, як суспільство, яке утворилося нещодавно, або як суспільство майбутнього, в той час як інші наголошують на тому, що це суспільство

з'явилося набагато раніше, можливо з появою перших людей на нашій планеті і що поняття глобального суспільства є близьким до звичного нам і досить древнього поняття людство або загальнолюдське суспільство, про використання якого відомо щонайменше з часів Середньовіччя і епохи Відродження. Автор даної статті у своїх дослідженнях (див.напр. [1]) і зокрема в даній статті, схиляється до теорії другого типу, оскільки вважає підхід, на якому вони засновані, більш плідним і багатобічним, як для досліджень у сфері суспільної філософії, так і для буденного світогляду.

Звернемо також увагу на певну відмінність цього підходу, який основну увагу приділяє глобальному суспільству від іншого підходу, який широко використовується в сучасних українських суспільних дослідженнях і який основну увагу зосереджує на процесах глобалізації. Основна відмінність між ними полягає в тому, що різне значення, яке надається поняттям глобалізації і поняттю глобального суспільства (при застосуванні другого підходу воно часто навіть не використовується). При першому підході основним поняттям є поняття глобального суспільства, а глобалізація і процеси глобалізації розглядаються як суспільні процеси в глобальному суспільстві, тобто поняття глобалізації є похідним від поняття глобального суспільства. При другому підході розглядаються майже виключно процеси глобалізації, причому часто як суспільне явище, яке проявляється в окремому локальному суспільстві. Поняття глобального суспільства при другому підході майже не використовується, або розглядається як поняття, яке відображає явище, що є результатом процесів глобалізації.

Мета, яку ставить перед собою автор даної статті – розкриття можливостей застосування світогляду, заснованого на понятті глобального суспільства, для пояснення різноманітних суспільних явищ, зокрема змін в українському суспільстві і його освітній сфері. Як один з можливих способів досягнення цієї мети автор статті розглядає видання циклу статей, у яких на конкретних прикладах дослідження суспільних явищ, будуть показані переваги такого світогляду.

Сформулюємо головне твердження даної статті. Стверджується, що зміни, які відбуваються в сучасній освітній сфері українського суспільства (нагадаємо, що зв'язок між поняттями сфера освіти, освітній простір і система освіти розглядався у статті [1]) тісно пов'язані з і зумовлені потребами сучасного глобального суспільства на даному етапі його розвитку і як наслідок, можуть пояснюватися і досліджуватися з цієї точки зору. Тобто, іншими словами – зміни, які відбуваються в сучасній освітній сфері українського суспільства визначаються потребами глобального суспільства в цілому, а не лише потребами українського суспільства.

Після того, як сформульовано основне твердження статті, можна перейти до його доведення. Звернемо увагу на те, що ще одною важливою особливістю світу, дійсності у якій ми живемо, крім того, що як було сказано на початку статті, вона постійно змінюється є те, що всі сфери дійсності, а також зміни, які в них відбуваються, взаємопов'язані між собою – тобто дійсність єдина. На основі визнання цього факту у різні часи людством було розроблено багато різноманітних ідей, теорій, світоглядних систем і методів пізнання. Але у зв'язку з тим, що дійсність дуже різнома-

нітна і багатогранна, зв'язки між її частинами інколи дуже тонкі і непомітні для людських очей і думок, то при дослідженні тих чи інших сфер дійсності виявляються також корисними теорії і методи, які засновуються на припущенні про різноманітність дійсності, або іншими словами, про те, що вона складається з великої кількості незалежних одне від одного частин. Як засвідчив досвід людства, такий підхід у багатьох випадках теж дає чудові результати, особливо при вивченні нових і малознайомих сфер дійсності, на основі цього підходу теж було розроблено багато ідей, теорій, світоглядних систем і методів пізнання. Таким чином, обидва підходи діалектично взаємодоповнюють один одного і при вмілому використанні можуть дати чудові результати. На прикладі розвитку багатьох нових галузей знань і науки можна спостерігати, як спочатку, при відкритті нових сфер чи явищ дійсності відбувається поява і накопичення різноманітних знань про них, вони розглядаються як автономні, незалежні сутності. Потім, на певному етапі, у зв'язку з накопиченням великої кількості знань, зокрема виявленні нових зв'язків між "незалежними" сферами дійсності, виникає потреба у об'єднанні існуючих ідей і теорій у єдину систему, щоб з часом знову повернутись до плюралізму, але вже на новій основі.

Дослідження, які стосуються суспільної дійсності, показують, що вона не є винятком і підкоряється тим самим принципам, що дійсність в цілому. Дійсно, в давнину, у людини не було чітких понять про людину, людство і суспільство. Важливим кроком у розвитку знань про суспільство в ті часи, стали поява і розвиток цих понять, понять, які дали змогу об'єднати і узагальнити велику кількість різноманітних знань про людину і людство, зокрема описати життя і поведінку різних людей з єдиних позицій. Ці поняття були відомі і використовувалися, зокрема на землях сучасної України, вже за часів Середньовіччя і Відродження. Пізніше, у зв'язку з появою і великою роллю у житті людства таких утворень як локальні (національні або багатонаціональні) суспільства у рамках національних або багатонаціональних держав, суспільствознавці зосередилися переважно на вивченні своїх локальних суспільств, суспільств у складі тих або інших держав. Замість понять людина, людство і суспільство (загальнолюдське) стали частіше вживатись поняття громадянин, нація, держава і національне суспільство. Суспільствознавці XVIII-XX ст. вивчаючи соціальну реальність, розглядали переважно не єдине людство, а сукупність незалежних локальних суспільств у складі незалежних держав з властивими їм особливостями. В результаті цих досліджень на світ з'явилися багато важливих суспільнофілософських теорій, які стали класичними для сучасної філософії та інших суспільних наук, дали змогу на досить глибокому рівні дослідити особливості різних локальних суспільств. Засновуючись саме на цих теоріях у середині XX ст., коли у зв'язку з зростанням і посиленням зв'язків між локальними суспільствами знову виникла потреба у дослідженні життя людства і загальнолюдського суспільства в цілому, дослідники запропонували нове поняття, засноване не на понятті людства і загальнолюдського суспільства Середньовіччя, а на подальшому розвитку знайомого їм детально розробленого поняття суспільства-держави, суспільства-нації. Об'єднавши всі суспільства такого типу у понятті локальне суспільство було зроблено

припущення про існування суспільства, єдиною принциповою відмінністю якого від локальних суспільств є його всеохопність глобальність – глобального суспільства. Зауважимо, що, як це часто буває в суспільних науках, поняття глобального суспільства досить швидко отримало різні, часто навіть суперечливі значення і трактування. Деякі дослідники, виходячи з власних інтересів, можливо в ідеологічних цілях, в своїх працях почали розвивати ідею глобального суспільства, як абсолютно нового суспільства майбутнього, яке не існувало раніше і яке виникає на основі сучасних розвинених суспільств Заходу. На основі цих праць, інші дослідники, також можливо в ідеологічних цілях, почали розглядати глобальне суспільство, як такий суспільний устрій і спосіб життя, який розвинені суспільства хочуть примусово впровадити в усіх суспільствах земної кулі. Але одночасно з цим, почало здобувати визнання поняття глобального суспільства в його первісному значенні – суспільство, яке об'єднує усіх людей і усі локальні суспільства земної кулі. Доказом важливості цього поняття є хоча б те, що це поняття, з'явившись у рамках вузької наукової спільноти, з часом поширилося у засобах масової інформації по всьому світу і стало надбанням всього людства.

Поняття глобального суспільства і пов'язана з ним реальна сутність виявилися настільки очевидними для наших сучасників, що незважаючи на відсутність або маловідомість наукових праць, які б доводили правомірність введення цього поняття і існування відповідного йому явища в дійсності, відразу почали у великій кількості з'являтися дослідження по різних сферах життя цього суспільства, зокрема сфері освіти. Дослідники звернули увагу, що глобальне суспільство має всі основні ознаки звичайного локального суспільства, хоч і при дещо іншій суспільній структурі – господарську сферу (економіку), сферу управління (політику, законодавство, правові і силові органи), духовну сферу (науку, освіту і культуру), сферу відпочинку (туризм, спорт і шоу-бізнес) та інші.

Довести існування тих або інших сфер суспільного життя у глобальному суспільстві досить просто:

1) До певної сфери життя суспільства входять ті установи і суспільні структури, які виконують певні функції і задовольняють певні потреби жителів суспільства.

Приклад. До освітньої сфери будь-якого суспільства входять ті і лише ті установи і суспільні структури, які пов'язані з освітніми процесами і задоволенням освітніх потреб жителів суспільства.

2) До складу глобального суспільства входять локальні суспільства окремих національних і багатонаціональних держав, в кожному з яких існують в тому або іншому вигляді усі основні суспільні сфери, необхідні для життєдіяльності суспільства і його жителів.

Приклад. Частиною глобального суспільства є українське суспільство, у складі українського суспільства можна виділити його освітню сферу.

3) У цих сферах існують установи і структури, які виконують певні функції і задовольняють певні суспільні потреби, в залежності від сфери до якої ці установи і структури належать.

Приклад. До освітньої сфери українського суспільства входять різноманітні установи і інші суспільні структури, зокрема різноманітні освітні заклади, тренінгові агентства,

видавництва тощо, які виконують певні освітні функції і задовольняють тим або іншим чином освітні потреби українського суспільства.

4) Українське суспільство входить до складу глобального суспільства. Жителі українського суспільства є одночасно жителями глобального.

5) З твердження п.4) випливає, що освітня сфера українського суспільства і установи і структури, що до неї входять задовольняє потреби частини жителів глобального суспільства. Таким чином, враховуючи п.1) можна стверджувати, що освітня сфера українського суспільства є частиною освітньої сфери глобального суспільства і таким чином довести існування освітньої сфери глобального суспільства. Подібним чином можна показати, що до складу освітньої сфери глобального суспільства входять освітні сфери інших локальних суспільств нашої планети, а також, що в глобальному суспільстві існують ті ж сфери суспільного життя, що і в локальних суспільствах, зокрема сфери економіки, політики, культури, науки, спорту, туризму і відпочинку тощо. Також тепер можна довести, що до складу цих сфер глобального суспільства входять відповідні сфери локальних суспільств.

Звернемо тепер увагу на той важливий факт, що сфери суспільного життя глобального суспільства не є простою сукупністю відповідних сфер суспільного життя локальних суспільств. Це дуже легко обґрунтувати, згадавши, що крім установ і суспільних структур у складі локальних суспільств, на нашій планеті існують установи і суспільні структури, які не входять до складу локальних суспільств, а є поза ними або входять до складу одночасно декількох локальних суспільств і при цьому задовольняють потреби людства, тобто потреби жителів глобального суспільства. Прикладами таких структур є зокрема різноманітні міжнародні союзи і організації (ООН, ЮНЕСКО, МВФ), міжнародні корпорації, міжнародні об'єднання навчальних закладів тощо.

Отже ми довели, що глобальне суспільство – це повноцінне суспільство, в якому існують усі сфери суспільного життя, які необхідні для життєдіяльності і розвитку будь-якого суспільства. Єдина важлива особливість, яка звертає на себе увагу при вивченні сучасного глобального суспільства – його переважно децентралізована структура, в порівнянні з структурою локальних суспільств, які як правило пов'язані з певним державним утворенням

Тепер, на основі того, що сучасне глобальне суспільство виявляє всі основні ознаки звичайного суспільства, логічно припустити, що перед освітньою сферою в глобальному суспільстві ставляться ті самі базові завдання, що і перед освітньою сферою звичайного локального суспільства, зокрема – надати громадам суспільства всі необхідні знання, пристосувати до життя в навколишньому світі і суспільстві (соціалізувати) і виховати людей, які зможуть працювати у складі суспільства і на благо суспільства. Згадаємо також, що зміни і перетворення, які відбуваються у складі освітньої сфери звичайного локального суспільства можна розглядати як пристосування у відповідності до змін, які відбуваються у структурі самого суспільства, з метою кращого задоволення його освітніх потреб у нових умовах. Виникає питання – а чи можемо ми застосувати такий самий підхід при вивченні змін, процесів і перетворень у

освітній сфері глобального суспільства, глобальному освітньому просторі? Тобто чи пов'язані ці зміни і перетворення з освітніми потребами глобального суспільства? Відповідь – так. Щоб це обгрунтувати, розглянемо в основних рисах сучасне глобальне суспільство, напрямки змін, які в ньому відбуваються і пов'язані з цим потреби глобального суспільства, зокрема освітні.

Глобальне суспільство включає в себе всі локальні суспільства земної кулі, населення якої на даний час налічує вже понад 5 мільярдів жителів і сфера життєдіяльності яких охоплює майже всю її поверхню. Серед локальних суспільств, які входять до складу глобального є зокрема суспільства окремих регіонів і країн світу. Крім того, глобальне суспільство містить певні суспільні структури, які не обмежуються тим чи іншим локальним суспільством.

У житті кожного локального суспільства, тобто у житті певної групи жителів глобального суспільства можна знайти певні особливості, які виділяють це суспільство з поміж інших. Серед них – економічні, політичні, культурні та інші. В деяких випадках ці особливості можуть призводити до появи конфліктів, зокрема військових, які ми маємо змогу час від часу спостерігати в різних місцевостях земної кулі. Таким чином для глобального суспільства стає актуальною проблема миру, злагоди і взаємопорозуміння між його складовими. Розглянемо цю проблему докладніше, оскільки вона має відношення до розуміння змін, які відбуваються в сучасному глобальному суспільстві.

Як було зазначено вище, раніше, на протязі декількох століть, для загальнолюдського, глобального суспільства проблема забезпечення миру і злагоди у ньому вирішувалась за допомогою існування людства (глобального суспільства) у вигляді сукупності незалежних локальних суспільств-держав з чіткими кордонами, з власними, незалежними від інших суспільств сферами суспільного життя (економічною, політичною, культурною тощо). В ті часи це було можливим, оскільки можливості для тісного зв'язку між різними суспільствами були обмежені, рух речей, людей і інформації на великі відстані був відносно невеликим, а розвиток міжнародних зв'язків давав не так багато користі у порівнянні з затратами суспільних ресурсів.

В наш час проблема єдності, миру і злагоди у глобальному суспільстві проявила себе зовсім по іншому. З одного боку, завдяки розвитку новітніх технологій і засобів зв'язку, у глобальному суспільстві з'явилися можливості для більш тісних зв'язків в усіх сферах суспільного життя різних локальних суспільств. Незважаючи на усі відмінності між різними локальними суспільствами, вони стали все тісніше пов'язуватися в єдине ціле світовою фінансовою системою, системою торгових зв'язків, системами зв'язку такими як інтернет, мобільний зв'язок, телебачення, радіо та ін. Стала різко зростати кількість і глибина культурних зв'язків, в великій мірі завдяки розвитку засобів зв'язку, глобальних масс-медіа, науки і освіти. Завдяки розвитку засобів зв'язку повністю змінилося значення державних кордонів у житті локальних суспільств – кордони стали набагато "прозорішими". Виникли нові величезні можливості для розвитку глобального суспільства, завдяки появі можливостей для вільного руху товарів, послуг, людей і ідей в межах усього глобального суспільства. Останні досягнення

в усіх сферах суспільного життя, які з'являються в тому або іншому локальному суспільстві дуже швидко стають надбанням усього глобального суспільства. Це призводить до швидкого вирівнювання умов життя людей в усьому глобальному суспільстві і як наслідок до швидкого зменшення відмінностей і конфліктів між різними локальними суспільствами і швидкого розвитку і забезпечення благополуччя глобального суспільства в цілому. З іншого боку, у зв'язку з швидким зближенням різних суспільств з різною структурою, рівнем розвитком і типом культури стара структура глобального суспільства у вигляді сукупності незалежних локальних суспільств виявила свою низьку ефективність, зокрема при вирішенні таких проблем сучасного глобального суспільства, як війни, злочинність, міжнародний тероризм, міжетнічні конфлікти, забезпечення швидкого розвитку і змін у локальних суспільствах тощо. Державні кордони стали перепорою для вільного пересування речей, людей і ідей в межах глобального суспільства. Виникли всі умови для більш тісного об'єднання глобального суспільства в єдине ціле. Як це завжди буває при зміні суспільного ладу в усіх суспільствах, в глобальному суспільстві проявили себе нові сили і суспільні рухи, найбільш адекватні для даної структури суспільства. По цілому світу різко почали проявлятися результати діяльності глобалізаційних процесів, різко зросли вплив і значення міжнародних компаній і організацій, уряди багатьох країн світу під впливом цих сил змушені були взяти курс на лібералізацію – зменшення впливу державної влади на суспільне життя. Таким чином, ми бачимо, що основним напрямком розвитку сучасного глобального суспільства є створення умов для об'єднання і забезпечення всіма можливими способами єдності глобального суспільства. Це можна пояснити також з такої точки зору, що для життєдіяльності і розвитку глобального суспільства, так само як і для будь-якого локального суспільства важливе значення має забезпечення єдності, злагоди і налагодження зв'язків між різними частинами суспільства.

Відомо, що у забезпеченні єдності будь-якого суспільства велике значення може зіграти і грає освітня сфера. Для підтвердження цього наведемо хоча б Дж.Дьюї і його фундаментальну працю "Демократія і освіта" ([2]), де говориться про те, що освіта має сприяти досягненню соціальної злагоди або статтю [3]. Як було сказано, одним з найважливіших завдань, які поставлені перед всіма сферами глобального суспільства, зокрема сферою освіти в даний час, є забезпечення умов для єдності глобального суспільства. Таким чином, освітня сфера виявляється однією з найважливіших сфер на даному етапі розвитку глобального суспільства.

Визначимо, що може зробити освітня сфера для забезпечення єдності глобального суспільства в наш час, тобто розглянемо основні завдання, які постають перед освітньою сферою глобального суспільства у зв'язку з забезпеченням його єдності.

Перше з цих завдань, це мабуть завдання забезпечити взаємопорозуміння усередині суспільства. Цього можна досягнути, коли всі члени суспільства будуть виховуватись на основі єдиної системи цінностей, яка в даному, конкретному випадку, у зв'язку з наявністю в глобальному суспільстві расових, національних, мовних, культурних та інших відмінностей може бути побудована лише на основі системи загаль-

нолюдських цінностей, спільній для різних часів, умов життя, культур і суспільств – основних правах людини, демократичних правах і свободах, плюралізмі, визнанні різноманітності світу, повазі до усіх суспільств і культур, їх внеску у розвиток глобального суспільства, а також забезпечення рівності громадян глобального суспільства з точки зору рівня їх знань. Як говорить О.Кулик в [6] з посиланням на працю Дж.Дьюї, [2]: “Освіта в нових умовах стає головним інструментом удосконалення, демократизації суспільства та забезпечення громадян рівними можливостями.”

Друге завдання, яке стоїть перед освітньою сферою глобального суспільства – надати всім членам суспільства знання про навколишній світ і суспільство, в якому вони живуть, тобто глобальне суспільство. Це завдання може бути вирішено за допомогою навчання жителів глобального суспільства знанням про глобальне суспільство в цілому, а не лише про те локальне суспільство, у якому вони живуть. Тобто повинні бути усунуті перепони для поширення знань про глобальне суспільство в усіх локальних суспільствах.

Третє завдання, яке стоїть перед сферою освіти глобального суспільства – забезпечити таку підготовку жителів суспільства, щоб вони знайшли своє місце в глобальному суспільстві і працювали на благо глобального суспільства. Тобто, сфера освіти глобального суспільства повинна забезпечити підготовку працівників для глобальної економіки, світового господарства. Щоб забезпечити виконання цього завдання освітня сфера по-перше має забезпечити виконання другого завдання, тобто надавати всі необхідні знання про навколишній світ і глобальне суспільство, а по-друге забезпечити єдині стандарти освіти і перевірки освітніх знань в усьому глобальному суспільстві, щоб документ про освіту, виданий освітньою установою в будь-якому куточку глобального суспільства приймали установи і організації всього глобального суспільства – як з метою продовження навчання (іноземні студенти) так і з метою працевлаштування (іноземна робоча сила). Одним з прикладів реальних процесів, які направлені на вирішення цього завдання є широковідомий Болонський процес.

Подібно до звичайного локального суспільства, зміни в освітній сфері глобального суспільства тісно пов'язані з виконанням завдань, які ставить перед нею суспільство. Оскільки українська сфера освіти є частиною освітньої сфери глобального суспільства, то ті самі завдання постають і перед нею. Покажемо, що зміни, які відбуваються в освітній сфері сучасного українського суспільства можна зрозуміти за допомогою розуміння завдань, які ставить глобальне суспільство перед власною системою освіти, для забезпечення об'єднання і розвитку глобального суспільства.

Перше з завдань, про які говорилось вище – забезпечити виховання і навчання жителів суспільства на основі системи загальнолюдських цінностей. Процеси в українській освіті, які діють в даному напрямку ми можемо спостерігати вже зараз. На всіх рівнях системи освіти України проводять курс на забезпечення прав і свобод людини, поширення демократичних цінностей тощо. Навчальні програми на всіх рівнях розробляються і вдосконалюються з врахуванням існування плюралізму, різних ідеологічних і релігійних світоглядів, різних підходів до бачення історії тощо.

Друге завдання, яке ставить перед українською сферою освіти глобальне суспільство – надавати знання про навколишній світ і суспільство в цілому. Зміни в цьому напрямку ми можемо спостерігати в самих різному вигляді у складі багатьох освітніх процесів. Це і розвиток інтернету з можливістю доступу до самих різних знань про всесвіт і глобальне суспільство, наповнення бібліотек різними книжками, відкриття нових можливостей для вивчення історії, культури, релігії, літератури, мов народів світу, різноманітні зміни в навчальних програмах навчальних закладів від шкіл до ВУЗів, поява нових навчальних дисциплін і напрямків наукових досліджень, різке зростання кількості і глибини зв'язків з навчальними закладами інших країн світу, програм міжнародних обмінів студентами і викладачами, взаємне визнання документів про освіту і розробка навчальних програм, які відповідають міжнародним стандартам.

З другим завданням тісно пов'язане виконання третього завдання – підготовка фахівців для глобальної економіки. Тут ми можемо згадати і про діяльність українських працівників освітньої сфери спрямовану на визнання українських документів про освіту іноземними навчальними закладами (це і Болонський процес і велика кількість угод про співпрацю між окремими навчальними закладами України і інших країн), розробка нових навчальних програм і впровадження сучасних знань в навчальний процес, це і співпраця українських навчальних закладів з різноманітними міжнародними корпораціями у сфері підготовки і працевлаштування українських студентів, науково-дослідницька діяльність, спрямована на обґрунтування за допомогою різних міркувань необхідності трансформацій української освіти, наприклад – [4], [5]. Доречним буде навести наступні слова, наведені у [7] з посиланням на [8]: “Інтеграційні процеси у світі дали поштовх до розробки стратегії національного розвитку за теорією людського потенціалу, яка віддає беззаперечний пріоритет освіті всього населення з метою його підготовки до виробничої та суспільної діяльності в умовах жорсткої міжнародної конференції”.

Звернемо увагу, що у виконанні цих завдань зацікавлені майже всі – українські працівники освіти, українське і глобальне суспільства, міжнародні компанії тощо. Використовуються всі можливі способи, щоб усунути або обійти ті перешкоди, виникають на їх шляху через ті або інші наявні фактори українського або глобального суспільства, пов'язані з тими або іншими суспільними структурами.

Таким чином, в даній статті ми показали, що зміни в сфері освіти сучасної України зумовлені існуючими проблемами і потребами сучасного глобального суспільства і отже ми їх можемо розглядати з цієї точки зору.

На основі матеріалу даної статті ми можемо тепер зробити наступні висновки:

- 1) засновуючись на результатах цієї статті, стає можливим говорити про широкі можливості використання поняття глобального суспільства при вивченні різноманітних локальних суспільств нашої планети і змін, які відбуваються в різних сферах цих суспільств.
- 2) поняття глобального суспільства виявляється, як правило, більш зручним для використання при різноманітних суспільних дослідженнях ніж поняття глобалізації і глобального процесу. Це можна пояснити зокрема тим, що це поняття є більш узагаль-

нюючим, а також тим, що воно, на відміну від поняття глобалізації і глобалізаційного процесу, дозволяє використовувати у дослідженнях ідеї і теорії суспільних наук, які мають хоч невелике відношення до поняття суспільства, зокрема загальновідомі, класичні теорії суспільної філософії, соціології, економіки тощо.

3) можна твердити про існування чіткого зв'язку між напрямком змін, які зараз відбуваються в освітній сфері сучасного українського суспільства і потребами глобального суспільства на сучасному етапі його розвитку.

4) результати даної статті дають змогу розглядати Болонський процес подібні йому процеси, як суспільні процеси в глобальному суспільстві і його системі освіти, що дає змогу чітко бачити і оцінювати його переваги і недоліки, а також можливості його практичної реалізації.

5) орієнтація української освіти на безпосереднє задоволення потреб глобального суспільства сприятиме швидким і ефективним перетворенням в українській освітній сфері, адже головні суспільні сили нашого часу змінюють її саме в цьому напрямі.

Література:

- [1]. Роде С. Г. Проблема глобалізації освітнього простору сучасної України: соціально-філософський дискурс. / Роде С.Г. // Вища освіта України. – № 3. Додаток 1. – 2008 р. – Тематичний випуск “Наука і вища освіта в Україні: міра взаємодії”. – с.150-157.
- [2]. Дьюї Дж. Демократія і освіта. – Л.: Літопис. – 2003. – 294 с.
- [3]. Бейко О. Освіта – основний чинник розвитку цивілізації. // Суспільні реформи та становлення громадянського суспільства в Україні: Матеріали наук. практ. Конф. / За заг. ред. В.І. Лугового, В.М. Князева. – К.: Вид-во УАДУ, 2001. с. 83-85
- [4]. Вакарчук І. Структурні варіанти стандартів вищої освіти в контексті Болонського процесу // Моделі гармонізації національних і міжнародних стандартів освіти у контексті Болонського процесу. – Л., 2004. – с.22-31.
- [5]. Вища освіта України і Болонський процес: Навч. по-сіб. / ред. В.Г.Кремінь. – Тернопіль, 2004.
- [6]. Кулик О.М. Утвердження філософії освіти і проблеми оцінки внеску науковців-попередників (на прикладі Дж.Дьюї) /
/ Кулик.О.М. // Вища освіта України. – № 3. Додаток 1. – 2008 р. – Тематичний випуск “Наука і вища освіта в Україні: міра взаємодії”. – с.91-99.
- [7]. Ковалевський В.О. Теорія і практика Глобального Інформаційного Суспільства. <http://kovalevsky.webs.com.ua/uis/uis1.htm>
- [8]. Дем'янчук О. Глобалізація вищої освіти: огляд сучасних світових проблем. // Людина і політика. – №1. – 2002. – с. 74-82.

РУДЕНКО В. М.,

доктор педагогічних наук, професор кафедри міжнародної інформації Рівненського інституту слов'язнознавства Київського славістичного університету, м. Рівне

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: КОНЦЕПЦІЯ ЦІЛІСНОСТІ

Пропонована концепція модернізації побудована на засадах тотожності систем освіти і культури, що відкриває можливість реконструювати в професійній освіті цільові, змістовні і процесуальні елементи духовного, соціального і технологічного компонентів культури. Категорія “цілісність” визначає загальну стратегію дослідження і складає його основний педагогічний норматив.

Предлагаемая концепция модернизации построена на принципах тождественности систем образования и культуры, которая открывает возможность реконструировать в профессиональном образовании целевые, содержательные и процессуальные элементы духовного, социального и технологического компонентов культуры. Категория “целостность” определяет общую стратегию исследования и составляет его основной педагогический норматив.

The offered conception of modernization is built on principles of identity of the systems of education and culture which opens possibility to reconstruct the having a special purpose, rich in content and judicial elements of spiritual, social and technological components of culture in trade education. Category “integrity” determines general strategy of research and makes its basic pedagogical norm specification.

Актуальність. За останній час виявлено чимало проблем освітньої реформи, яка проходить під гаслом європеїзації національної освіти — Болонського процесу. І хоча проблеми стосуються різних аспектів модернізації вітчизняної вищої школи, проте, на думку педагогів, філософів, соціологів та інших фахівців, їх об'єднує те, що вони носять системний характер, оскільки породжують широке коло питань щодо мети вищої освіти, принципів, змісту, форм і методів педагогічної діяльності, управління освітньою галуззю [2-5; 21; 23].

Так, відзначається, що нововведення в освітній сфері суперечать основній меті всебічного розвитку людини як особистості, виховання моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, що була задекларована в Законі про освіту України [11], оскільки налаштовані на формування функціонера-виконавця, не здатного критично мислити, проявляти ініціативу. Такі настанови не відповідають навіть принципами Болонської угоди. Створюється враження, — пише Н.М.Цимбалюк, — що реформи в Україні відбуваються не за західноєвропейською

моделлю освіти з її широкою гуманітарною спрямованістю, а за американським зразком прагматизації, раціоналізації. Відмова від фундаментальної підготовки на користь ранньої спеціалізації розглядається як суттєвий стратегічний прорахунок [23].

Реорганізацію національного простору вищої освіти необхідно починати на системному рівні – так вважають фахівців відділу гуманітарної політики МОН України. Потреба ліквідувати недоліки вищої школи, на їхню думку, вимагає “концептуального удосконалення освіти і професійної підготовки шляхом формування в суспільстві ставлення до людини як мети, яке базується на концепції гармонійного розвитку людини” [2].

Реформування освіти, що аналізується в аспекті діалектики співвідношення категорій “зміст – форма”, трактується як необхідність наповнення нової форми адекватним змістом. Причому “реформа форми, тобто – навчального процесу – є сьогодні домінуючою стороною змін. Цей процес має привести до заміни старої форми забезпечення навчання для утвердження нового змісту” [5].

Висловлюється занепокоєння тим, що кредитно-модульна система може привести до деформації дидактичних стосунків між основними суб'єктами навчального процесу, ускладнення взаємодії “викладач-студент”, руйнації їхньої потенційної співпраці. Проте, це занепокоєння розділяють не всі, В.І.Волович, наприклад, впевнений, що “саме нова парадигма освіти України в контексті Болонського процесу сприятиме відновленню суб'єкт-суб'єктних відношень між викладачем і студентом” [5].

Існує думка, що запровадження технологій ECTS заважатиме цілісному засвоєнню навчальних дисциплін, оскільки пропонує розподіл їхнього змісту на окремі фрагменти, так звані “модулі”. Обмеженість часу практичних занять не сприятиме створенню атмосфери корпоративної згуртованості та співпраці студентів, що є не тільки стимулом до здобуття нових знань, але й необхідною умовою формування важливих особистісно-професійних властивостей. На цьому тлі діяльність викладача розглядається не у якості педагогічної підтримки і носія інтелекту, а у ролі репетитора, “тьютора”, звичайного транслятора знань. З позицій соціології лунають застереження про те, що викладач все більше починає трактуватися лише як засіб виробництва в системі ринкових відносин [23]. Приклади можна було б продовжити.

Отже, сучасний етап розвитку освіти тісно пов'язаний з глобалізацією, яка охоплює процеси, що несуть величезні переваги, але водночас таять у собі небачені раніше небезпеки для розвитку освітніх систем, національних культур і традицій. Інтеграційні процеси, які вже сьогодні суттєво впливають на вищу школу, виявляють як її позитивні сторони, так і суттєві недоліки. Характер потенційних переваг і існуючих недоліків підказує нам імовірну причину такого становища, яка, на нашу думку, полягає у незбалансованості цивілізаційної і культурної складових реформування освіти, що відбувається в контексті Болонської угоди. Окрім проблем, які “привнесені” Болонським процесом, ускладнює ситуацію коло внутрішніх проблем вітчизняної вищої освіти. Як відомо, освіта є віддзеркалення культури певної епохи. У той же час існуюча система освіти багато в чому побудована на культурних домінантах минулого – раціональному погляді на світ, інтелектуалізмі, утилітарності. У змісті вищої освіти культура

представлена фрагментарно і обмежена вона в основному своєю цивілізаційною компонентою, що диктується соціальним замовленням, рівнем розвитку науки, досягненнями в області техніки, технології тощо. У вітчизняній класичній педагогічній свідомості, як правило, домінувала і до цих породовжує залишатися головною не культура, а одна з її форм (ідеологія, наука, технологія), початкова прихильність до якої робить неминучою відповідну редукацію культури в освіті. Як причини такого положення виділяються два основні чинники, без яких проектування освіти в контексті культури неможливе. По-перше, гуманітарні науки інтеграційного характеру повинні бути достатньо розвинені. По-друге, педагогіка повинна спочатку сама прийняти установку на “повернення освіти в контекст культури”, на “виховання людини культури” [3].

Сьогодні, вже можна констатувати досить високий ступінь інтеграції і диференціації у сфері наукового знання з історії і філософії культури, теорії культури і культурології а також інших гуманітарних дисциплін [6; 8; 9; 12; 19; 22; 24]. Вітчизняна педагогічна свідомість прийняла гуманістичну парадигму. Висловлюється впевненість, що Болонський процес спроможний перебудувати систему вищої освіти України на основі демократичних принципів і кращих традицій класичних європейських університетів [4]. “Зараз майже у всіх, хто є добре проінформованим про цілі і способи Болонського процесу, сумнівів щодо доцільності вступу до нього України вже нема” [21]. Але безперечно і те, що бажані зміни не відбуватимуться “автоматично”, “Болонській системі, перенесеній на наш український ґрунт, не вистачає усталених методологічних засад, чіткої теоретичної основи” [23]. І з цим не можна не погодитися. Тому й пропонована стаття присвячена розкриттю деяких концептуальних засад [16], які, на нашу думку, можуть знайти свою реалізацію у процесі модернізації вищої школи України в контексті Болонської угоди.

Проблему дослідження ми формулюємо у такий спосіб: у чому полягають культурологічні підстави вищої освіти і як використати культурологічний підхід з метою підвищення якості підготовки конкурентоспроможних, високоосвічених фахівців, що володіють властивостями людини культури.

В основу концептуального підходу дослідження покладено культурологічне бачення освіти як цілісного культурного акту-події. В ролі концепту, що попереджує системне подання об’єкту, виступає ідея культурологічної цілісності освіти. Без даного підходу необґрунтованим було б звернення до таких визнаних положень гуманістичної педагогіки, як розуміння особистісної основи людини, механізмів набрання культурного досвіду, його суб’єктної природи, єдності значень і особистісних смислів та ін. У свою чергу, без цього неможливо було б усвідомлено підійти до необхідності диференціювання ступеня впливу на освіту різноманітних чинників (історичного типу культури і особливостей сучасної цивілізації, змісту професійного і особистісного компонентів освіти і багато іншого), що в кінцевому підсумку визначає нормативні параметри проектування освітніх систем, розробки ефективних педагогічних технологій.

Історично складний і багатогранний взаємозв’язок освіти і культури, їхня відповідність, певна подібність, у відомому степені тотожність визнають і аргументовано

обґрунтовують більшість вітчизняних та зарубіжних фахівців з педагогіки (С.І.Гессен, Є.В.Бондаревська, О.Я.Данилюк, І.А.Зязюн, Г.Г.Філіпчук), психології (О.М.Леонтьєв, Л.С.Виготський, Г.С.Костюк), філософії (М.О.Бердяєв, П.Сорокін, М.М.Бахтін, М.К.Мамардашвілі), культурології (П.С.Гуревич, О.С.Кармін), соціології (Л.М.Коган, Л.І.Михайлова) та ін.

Так, С.І.Гессен “мету життя сучасного культурного суспільства” визначає як “мету освіти”, підкреслюючи, що “між освітою і культурою є, таким чином, точна відповідність” [7, С. 35]. Освіта “тісно зв’язана з поняттям культури і визначає в кінцевому підсумку специфічний людський засіб перетворення природних завдатків і можливостей”, – відзначає Х.Т.Гадамер [6, С. 56].

На генетичну єдність джерел освіти і культури звертає увагу Є.В.Бондаревська, вказуючи на те, що “і освітні, і культурні процеси виявляють присутність людини, беруть початок з одного джерела – з людини і існують тільки тому, що суттєві для неї” [3, С. 32]. Тенденція розвитку сучасної освіти така, що вона стає, за словами В.В.Серикова, “центральною феноменом культури, пов’язаним з гуманістичною традицією в педагогіці, що своїми коренями простягається в глибинні джерела людської культури” [17, С. 5,21]. “Освітня система конгруентна культурі, деякому її фрагменту або виду культурної діяльності”, – приходить до висновку О.Я.Данилюк [10, С. 270].

Таким чином, можна зробити попередні висновки про те, що реформування вищої освіти може бути цілком побудована на уявленнях про культуровідповідну сутність освіти, оскільки “...освіта як навчання, виховання, формування є основною культурною формою людського існування” [18, С. 13]. Тому й освіта, яка цілеспрямовано проектується і здійснюється в навчальних закладах як культурологічний процес, слід розглядати не як тимчасовий етап “підготовки до життя” студента, магістранта, аспіранта, а як повноцінну і змістовно наповнену в культурному відношенні саме життя суб’єкту, тобто її особливу форму. Як відзначав О.М.Леонтьєв, “процес засвоєння людьми досягнень культурно-історичного досвіду водночас є і процесом розвитку специфічного хисту людини в зв’язку з розвитком культури. Він може мати різноманітні форми. Але головне, що необхідно зараз підкреслити, – це те, що процес цей завжди повинен бути” (курсив автора) [13, С. 423].

Отже, освіта – складний культурний феномен і це викликає необхідність звернення педагогіки до дослідження освіти як системи, акта-події, процесу, що відбивають фундаментальні властивості культури. У результаті аналізу історично і генетично зумовлених взаємозв’язків освіти і культури встановлено, що цей взаємозв’язок реалізується через людину, яка є необхідною ланкою, що зв’язує ці системи. Історичні зв’язки прослідковуються через соціокультурну детермінованість типу особистості і шляхів її досягнення, що втілюються в певних концепціях, принципах і технологіях виховання і навчання. Причинно-наслідковий зв’язок висловлюється в тому, що більш високий рівень культури вимагає і більш високого рівня освіти, що, в свою чергу, стає джерелом подальшого розвитку культури. Змістовні зв’язки впливають з визнання культури в якості загального джерела освіти. Матеріальні та духовні компоненти куль-

тури визначають зміст виховання і навчання, цінності і сенси складають змістовне ядро освіти, основні особистісні структури свідомості. Процесуальні зв'язки пояснюють можливість і обґрунтованість організації освіти як культурного процесу, як поступового входження людини в цілісний світ культури, як єдності її духовного, морального і професійно-особистісного становлення, не зводячи і не обмежуючи цей процес лише функцією соціалізації [15].

Таким чином, можна говорити не тільки про багатоаспектний історичний взаємозв'язок культури і освіти, але й про значущість розуміння всіх характеристик цього взаємозв'язку для теоретичного і практичного побудування культурологічних освітніх парадигм, систем, технологій.

Теоретичне осмислення закономірного характеру взаємозв'язку освіти і культури, висновки про те, що освіта – це культурно-історичний феномен за своєю природою; освіта – це та частина культури, яка відтворює її в цілісності; освіта в системному відношенні ізоморфна культурі; ланкою, що зв'язує освіту і культуру, є людина; мета сучасної вищої освіти – інтелігент – (професіонал і людина культури) [14], дозволяють висунути загальну гіпотезу щодо перспективності та продуктивності використання культурологічного підходу як концептуальної основи модернізації вищої освіти в умовах Болонського процесу.

Аналітичний огляд досліджень освіти в контексті культури показав, що термін “культурологічний підхід” не має в педагогіці однозначного трактування і використовується для позначення різних методологічних аспектів: метопринципу в педагогіці (В.І.Андреев); основа особистісно-орієнтованої освіти, принцип і метод проектування (Є.В.Бондаревська); конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення педагогічної реальності (С.О.Смирнов); різновид соціокультурного підходу (О.М.Новіков) і ін.

В основі культурологічних версій освіти лежать відповідні концепції культури: діяльнісна (Є.С.Балер, В.Є.Давидович, М.С.Каган); аксіологічна (О.О.Зворикін, Г.Г.Карпов); структуралістська (К.Леві-Строс, Ю.М.Лотман); діалогічна (М.М.Бахтін, В.С.Біблер) та ін. Ряд культурологічних моделей використовується для аналізу проблем освітньої ситуації: “генетичний код” культури (Л.С. Виготський); модель “культурної взаємодії” (І.О.Ракитов); чотирьохелементна схема “культурного буття” (О.Г.Бермус); “функціональна культурно-освітня” модель (О.Я.Флієр).

Культурологічний підхід знайшов найбільшу реалізацію в концепції професійної культури педагогічних кадрів. Так, Є.В. Бондаревська розглядає її як частину загальної культури суспільства, як систему цінностей-регуляторів (аксіологічний аспект); як передумову, мету, спосіб, інструмент (діяльнісний аспект); як рівень самореалізації особи, результат і критерій оцінки педагогічної діяльності (особистісний аспект). У педагогічну культуру Ю.В.Сенько включає професійну і непрофесійну, загальну і педагогічну культуру, культуру як таку і педагогічну культуру соціуму. Є.М.Шиянов трактує її як безперервний загальнокультурний, соціально-етичний і професійний розвиток. Таким чином, в структурі педагогічної культури виділяються: педагогічна позиція; професійні знання і уміння; професійно значущі особистісні якості; творчий досвід діяльності.

При побудові змісту вищої освіти культурологічний підхід розцінюється як реалізація гуманістичної установки в розумінні соціальної функції людини і припускає включення в зміст освіти культури в різних її проявах, перш за все духовної культури (В.В.Краєвський). Компонентами змісту освіти визнаються загальна, базова і професійна культура (С.О.Смирнов). Інтегральним результатом культурологічної спрямованості змісту освіти виступає володіння багатофункціональними компетенціями (О.В.Хуторський).

Разом з тим домінуючі теорії змісту освіти представляють початковим джерелом змісту освіти лише “культуру, втілену в соціальному досвіді” [20] і не включають ряд компонентів, наприклад, таких як значення, сенс, особистісний сенс та ін., що можуть претендувати на визнання їх специфічними елементами змісту, задовольняючи і одночасно забезпечуючи тим самим його цілісність.

Концепція цілісності змісту вищої освіти. Проведене уточнення головних підстав культурологічного підходу показало складність однозначного трактування предмету, наукового статусу і методів культурології, що пояснюється все ж таки початковою стадією розвитку наук про культуру, активізацією останнім часом їх диференціації, переосмисленням власних предметів, перерозподілом проблемних полів, дослідженням феномена культури на різних рівнях абстракції за допомогою різних наукових методів [24].

Вибір терміну “культурологічний” підкреслює позицію, відповідно до якої предмет культури розглядається як цілісність, що розвивається і функціонує за особливими законами, намагається осмислити мир культури як єдине ціле, таке, що прояснює сенс людського буття і історичне призначення людини” [24, с. 16]. Етимологія поняття “культурологія” (cultura і logos) розкриває два основні її значення: знання про культуру і теорія культури. Це дозволяє виділити головні підстави культурологічного підходу, розглядаючи культуру і як джерело освіти, і як метод його дослідження і проектування. Таким чином, основні узагальнення щодо культурологічного підходу зводяться до наступного:

- бачення освіти як феномена культури; культуровідповідність як основна тенденція розвитку освіти, основний засіб реалізації ідеї його гуманізації;
- мета вищої освіти людина культури – професіонал і особистість;
- спрямованість освіти до людини через культуру; визнання культури вирішальним чинником розвитку професійно-особистісних якостей;
- єдність аксіології і культурної антропології як ознаки комплексності підходу; пріоритет гуманітарної культури і ін.

Системоутворюючим принципом підходу як методу дослідження і проектування педагогічних систем в контексті культури виступає категорія “цілісність”.

Культурологічна концепція цілісності змісту вищої освіти полягає в тому, що основним джерелом змісту визнає цілісну культуру в єдності її духовного, соціального і технологічного компонентів, кожний з яких може бути представлений сукупністю універсальних елементів: артефактів, значень, цінностей, сенсів, що наповнюються конкретним предметним, навчально-виховним і особистісним змістом. При цьому будь-який засвоюваний вид діяльності, педагогічно організовуваний як культурний цілісний акт-подія, здатний інтегрувати вказані компоненти культури через особистіс-

ні смислові форми (когнітивні, ціннісні, регулятивні) збагнення цих універсальних елементів змісту [14].

Методологічне значення системного уявлення про цілісність – це розуміння освіти одночасне і як частини культури, і як самостійної підсистеми, яка в малому масштабі (ізоморфно) відтворює культуру в єдності внутрішньої інтегрованості і диференційованої на всіх рівнях її системної організації зі всіма характерними формами, ознаками і властивостями.

Розуміння освіти як цілісного культурологічного середовища, ізоморфного до культури, дає підставу перенесення знань, отриманих при вивченні властивостей однієї структури або системи (культури) на іншу (освіта), і таким чином відкриває принципову можливість реконструювати в освіті ціннісносмислові, процесуальні, змістовні і інші компоненти культури, з урахуванням її функціонально-морфологічних властивостей, рівнів системної організації, характеристик і особливостей, що і складає загальну ідею культурологічної концепції цілісності змісту освіти.

Концепція цілісності вищої освіти базуються на таких положеннях:

- цілісне представлення людини (“*Homo totus*” – людина цілісна) як єдність природного, соціального і духовного (природного явища, суспільної форми життя, душевної і духовної реальності), а також відносність і суперечність цілісності людини в його незавершеності, що визначає рушійні сили розвитку;
- цілісна особа фахівця (культурологічні уявлення про мету вищої освіти) – професійно-особистісна модель випускника університету, яка припускає успішність діяльності в професійній, соціальній і духовній сфері, наповнена не тільки інтелектуальними, етично-естетичними елементами, мотиваційно-ціннісним відношенням, але і породжуваними культурними сенсами, а також збалансований розвиток всіх сфер особи: свідомості, відчуттів і волі;
- цілісний підхід – спрямованість всіх частин (зовнішньої – діяльнісної і внутрішньої – ціннісно-смислової) освітнього процесу на досягнення єдиної мети;
- принцип цілісності змісту – внутрішня нерозривність культуровідповідного представлення змісту освіти і культурологічних засобів його реалізації, що визначає спрямованість всіх раніше розрізнених частин на функціонування в єдиному режимі;
- цілісний процес освіти як єдність виховання і навчання, єдність розумового, етичного, фізичного і інших видів виховання, що не зводяться до механічного співвідношення частини і цілого;
- цілісна педагогічна система (принципів, змісту, методів, засобів) як єдність її підсистем;
- цілісність як умова – цілісна особа може бути розвинена тільки в цілісному педагогічному процесі;
- цілісність як якість педагогічного процесу, що характеризує вищий рівень його розвитку;
- уявлення про цілісність, що розуміються як відносні і історично скороминущі.

У змістовному плані цілісність забезпечується віддзеркаленням в меті і змісті освіти всього культурного досвіду, накопиченого людством, в організаційному – єдністю компонентів, що відображають предметні, педагогічні і особові рівні взаємовідно-

шення суб'єктів освітнього процесу; у способах засвоєння, що припускають розкриття смислового аспекту знань, — через систему особових структур свідомості, тобто перетворення знань з об'єктивних загальнолюдських в особово-значущі цінності.

Висновки. Пропонований концептуальний підхід у вищій освіті не зводиться до радикальної перебудови існуючих освітніх систем, структур і процесів, його суть полягає в їх модернізації — додання їм цільової (професійної і особистісної), змістовної, процесуальної, організаційної і технологічної цілісності. Визначаючи вектори проектування освітніх систем, культурологічна парадигма не відмінняє цивілізаційної складової освіти (засвоєння наукових знань, розвиток мислення, розкриття суті об'єктів техніки і технології, процесу соціалізації студентів), не замінює систему державних освітніх стандартів, структуру базових учбових планів і програм, але припускає “модернізацію” цивілізаційного компоненту змісту в основному за рахунок розкриття його гуманітарної суті. Це вимагає переструктурування і систематизації учбового матеріалу, зміни інтерпретації, композиції, коментування, ілюстрації, доповнення його ціннісно-смисловими елементами, внесення нових культурних подань, направлених на активізацію особових структур свідомості і інших перетворень змісту на відомих рівнях його проектування.

Чинники цілісності змісту освіти реалізується на основі єдності процесуальної і змістовної сторін освітнього процесу; інтеграції гуманітарних, природничонаукових і спеціальних дисциплін у змісті професійної освіти; різноманіття використовуваних педагогічних технологій, методів і засобів виховання і навчання в процесі наукового і естетичного пізнання миру шляхом спільної теоретичної і практичної діяльності суб'єктів освіти на основі діалогу. Це припускає відповідне коректування освітніх компонентів, яке на нормативному рівні може проявитися у нових відповідних вимогах до:

- змістовного компоненту освіти, який повинен бути “культуроємним”;
- процесуальної сторони навчання і виховання як до культурного процесу;
- управління педагогічною діяльністю, яке повинне бути побудоване як “самоорганізовуване”;
- науково-освітнього простору навчального закладу як до “культуровідтворюючого середовища”, де панують відповідні цінності і сенси;
- засобів діагностики і моніторингу якості освіти, які спроможні об'єктивно оцінити рівень професійного і особистісного розвитку студентів;
- методів вивчення педагогічної дійсності і її інноваційного проектування, що інтегрують природничонауковий і гуманітарний дослідницький потенціали.

Запровадження пропонованих концептуальних засад, на нашу думку, дозволить вітчизняній вищій школі не лише за формою але й за змістом наблизитися до рівня європейських стандартів сучасної освіти, стати системою, що передає поколінням не лише знання але й національні цінності і традиції.

Література:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. — Київ: Либідь, 1998.

2. Богачевська І., Карпенко М. Болонський процес в Україні: стан та проблеми реалізації. — Джерело: офіційний сайт МОН України. — <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher>
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. — М.; Ростов н/Д., 1999. — 564 с.
4. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабін. — Тернопіль: Навчальна книга — Богдан, 2004. — 384с.
5. Волович В.І. Болонський процес та нова парадигма освіти в Україні. — Джерело: Київський національний університет імені Тараса Шевченка: Факультет соціології та психології. — <http://www.socd.univ.kiev.ua/BOLU/volovyvch.rtf>
6. Гадамер Х.Т. Истина и метод. — М., 1988.
7. Гессен С.И. Основы педагогики. — М.: Школа-пресс, 1995.
8. Гуревич П.С. Философия культуры. — М.: NOTA BENE, 2001.
9. Гуссерль Э. Феноменология. — М.: Логос, 1991.
10. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. — Ростов н/Д, 2000. — 440 с.
11. Закон України про освіту. — Джерело: офіційний сайт МОН України. www.mon.gov.ua/
12. Кармин А.С. Культурология. — СПб.: Изд-во "Лань", 2001.
13. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
14. Руденко В.Н. Культурологические основания целостности содержания высшего образования: Монография. — Бендеры: Полиграфист, 2003. — 283 с.
15. Руденко В.Н., Руденко Н.Н. Феноменология взаимосвязи образования и культуры как методологическая основа поликультурной направленности образования // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць. Вип. 9. — Кривий Ріг: КДПУ, 2002. — С. 278-298.
16. Руденко В.Н. Культурологические основания модернизации содержания высшего образования // Педагогика. — 2004. — № 1. — С. 42-48.
17. Сериков В.В. Образование и личность. — М.: Перемена, 1999.
18. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъектности. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
19. Сорокин П. Кризис нашего времени // Человек, цивилизация, общество. — М., 1992.
20. Теоретические основы содержания общего среднего образования. — М.: Педагогика, 1983. — 352 с.
21. Товажнянський Л.Л., Сокол Є.І., Клименко Б.В. Болонський процес: цикли, ступені, кредити. — Харків, 2004.
22. Хайдеггер М. Время и бытие. — М., 1993.
23. Цимбалюк Н.М. Особливості адаптації системи вищої освіти в Україні до умов Болонського процесу. — Джерело: Український центр культурних досліджень. Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії. Всеукраїнська наук.-практ. конф. Київ, 22-23 листопада 2007 року. — http://www.culturalstudies.in.ua/kn_10.php
24. Шендрик А.И. Теория культуры. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, Единство. — 2002. — 519 с.

САПОЖНИКОВ С. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, Республіканський вищий навчальний заклад “Кримський гуманітарний університет”, м. Ялта

ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У РЕСПУБЛІЦІ БОЛГАРІЯ

У статті розглядаються основні проблеми та розвиток системи вищої педагогічної освіти у Болгарії як країни-члена Чорноморського економічного співтовариства.

В статье рассматриваются основные проблемы и развитие системы высшего педагогического образования в Болгарии как страны-члена Черноморского экономического сотрудничества.

This article considers formation and development of the system of higher pedagogical education in Bulgaria as a member of Black sea economic cooperation.

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку людського співтовариства у сфері педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону відбуваються значні зміни – здійснюється оновлення всіх структур її національних систем, модернізуються зміст і методи підготовки вчителів, розвиваються нові форми і зв'язки між професійною підготовкою вчителя і школою. В умовах подальшої інтеграції України в європейське співтовариство посилюються взаємозв'язки і взаємодія між національними системами підготовки вчителів різних країн. У 90-х роках минулого сторіччя у зв'язку з розвитком єдиного європейського освітнього простору міжнародний педагогічний лексикон доповнюється новим феноменом “Європейський вимір в освіті” (European Dimension in Education). Це пов'язано з планомірним упровадженням кожною країною власної стратегії відновлення педагогічної освіти і тут не можна не враховувати вплив країн Чорноморського економічного співтовариства на освітні процеси, що відбуваються в Україні.

На сучасному етапі розвитку людського співтовариства в сфері педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону відбуваються значні зміни – здійснюється оновлення всіх структур її національних систем, модернізуються зміст і методи підготовки вчителів, розвиваються нові форми і зв'язки між професійною підготовкою вчителя і школою. Загальний напрямок усіх змін у системі вищої освіти обумовлений розпочатим об'єднанням з державами Чорноморського економічного регіону і країнами європейського Союзу. На початку ХХІ століття Уряди одинадцяти країн – Румунії, Болгарії, Туреччини, Грузії, Росії, України (прибережні країни) і Молдови, Албанії, Греції, Азербайджану, Вірменії домовилися про Чорноморське економічне співтовариство

(BSEC), у якому функціонує Парламентська асамблея Чорноморського економічного співтовариства (PABSEC). Обидві регіональні організації у своїх статутних документах орієнтуються на європейські освітні процеси і прагнуть співпраці у галузі вищої освіти. Усі країни регіону приєдналися до ООН і її спеціалізованих органів, а також до Організації з безпеки і співробітництва в Європі (OSCE). Зазначимо, що у системах вищої освіти країн Чорноморського регіону навчається близько 5 мільйонів студентів і працює близько 400 тисяч викладачів. У 1997 році з метою розвитку співробітництва та ефективної взаємодії в освітній, науковій та культурній сферах університетів та інших організацій держав-учасниць Організації чорноморського економічного співтовариства була заснована Мережа університетів Чорноморського регіону (BSUN).

Аналіз останніх досліджень. Наукове дослідження вищезазначених процесів є актуальним завданням у світлі перспектив інтеграції України у загальноєвропейський освітній простір. Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців (Н.Абашкіної, Г. Алексєвич, О. Олексюка, Г. Єгорова, О. Ковязіної, Л. Латун, Б. Мельниченка, Є. Москаленко, О. Овчарук, О.Рибак, Г.В. Степенко, І.Тараненко, І.Фольварочного, О. Глузмана, Л. Пуховської, Т.Панського, В. Вдовенко, В. Семілетко, Г. Воронки, Т. Осадчої, Т. Кошманової та ін.). Проблеми історії, філософії і теорії вищої педагогічної освіти в Україні і за кордоном висвітлено у працях С. Гончаренко, І.Зязюна, Н. Ладигеж, В. Лугового, В.Майбороди, Н. Ничкало, Ф.Паначіна, З.Равкіна, Ш.Чанбарісова, В. Шадрікова, І.Яковлева, М. Ярмаченко, Б.Вульфсона, С. Головка, В. Кеміня, Н. Лізунова, З. Малькова, І. Марцінковського, М. Нікандрова, Л. Пуховської, Т. Яркіної, Т. Кошманової та ін.

Так, проблема підготовки педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття тривалий час залишалися поза увагою провідних учених, що і обумовило наш науковий інтерес.

Метою статті є здійснення історичного аналізу та висвітлення основних тенденцій розвитку системи підготовки фахівців з вищою освітою, і зокрема, педагогічних кадрів у Республіці Болгарія.

Згідно мети було поставлено такі завдання: здійснити історичний аналіз та висвітлити проблеми, що постали у системі підготовки педагогічних кадрів у Болгарії;

Щодо Республіці Болгарії, то дана країна посідає особливе місце у світовому освітньому просторі. Об'єктивне сприйняття і розуміння сучасного стану вищої педагогічної школи Болгарії вимагають короткого історичного аналізу її джерел і проблем, які багато в чому схожі із сучасними.

Освітня політика Республіки Болгарії, яка формується на усіх рівнях державного будівництва, чутливо й динамічно реагує на змінення у соціальній, економічній, технологічній та інформаційній сферах суспільства.

Важливою подією в житті вищої школи була поява у 1995 році нових законів про освіту, при чому, новий закон про вищу освіту зміцнив колишню двохступінчасту – інститутську й університетську освіти. Зазначимо, що 1995 рік у Болгарії вважається

роком народження нової стратегії, яка й подалі розвивається у педагогічній освіті. Цього ж року Уряд країни прийняв єдині державні вимоги підготовки до педагогічної майстерності. Це стало першим кроком до прийняття єдиного положення про викладацьку професію. Змістовне регулювання педагогічної освіти відкрило нові перспективи для усіх працюючих інститутів педагогічної освіти.

Змістовне регулювання, з одного боку, дає стратегію розвитку болгарській педагогічній освіті, а з інший, – точно визначені умови, вимоги й правила, що у порівнянні їх з попередніми, занадто високі, але у той же час досить демократичні. Зазначимо, що майже усі інститути, що виконують підготовчі вимоги, мають право брати участь у здійсненні педагогічної освіти. Нова державна стратегія розвитку мотивує вищі навчальні заклади країни до впровадження нововведень.

Вищезазначена нова державна стратегія, говорячи про педагогічну освіту, означає, що усі акредитовані державні вищі навчальні заклади здатні здійснювати підготовку викладачів, якщо їхня діяльність відповідає вимогам 1995-го року, а інститути мають необхідний науковий й освітній потенціал. Вищі навчальні заклади мають здійснювати педагогічну освіту на належному науковому й професійному рівні, що забезпечує високий рівень спеціальних знань і методологічну освіту. Спеціальна (педагогічна) теорія у цьому відношенні підсилює практичну орієнтацію освіти.

Посвідчення про педагогічну освіту можуть видати вищі навчальні заклади, що були засновані відповідно до закону про вищу освіту. Освіту можна отримати на філологічному факультеті, факультеті природничих наук і інженерних установ. Педагогічну освіту можна отримати у вищих педагогічних закладах, що спрямовані на підготовку педагогів. Теоретична освіта реалізується в рамках обов'язкових і вибіркового курсів.

Педагогічну освіту можна отримати паралельно з навчанням з основної спеціальності, або після отримання диплому з однієї спеціальності. Диплом видають після виконання мінімуму, передбаченого указом, зі спеціальної та педагогічної освіти.

Обов'язкові предмети і часові рамки підготовки до педагогічної майстерності:

- 1) педагогіка (теорія виховання і дидактика) – 60 уроків;
- 2) психологія (загальна, вікова, педагогічна) – 60 уроків;
- 3) аудіо-, візуальні та інформативні технології – 60 уроків;
- 4) методика 120 уроків.

(Відповідно до указу інститут повинен гарантувати, що половину лекцій з обов'язкових предметів будуть читати професори, що захищалися з даній спеціальності).

Предмети, що є обов'язковими для вибору мають як мінімум 20 уроків з двох напрямків:

- 1) навчання і виховання до здорового способу життя, соціальна психологія, педагогічна діагностика, проблеми девіантної поведінки і методи психотерапії;
- 2) закони освіти, шкільна адміністрація, економіка освіти, соціологія виховання, педагогічна етика, орієнтування у професії, релігія і теорія виховання.

Практичне освіта здійснюється у наступних формах:

- 1) відвідування уроків (60 уроків);
- 2) навчання (60 уроків);
- 3) зовнішня практика (100 уроків);

Відвідування уроків відбувається у відповідності з вимогами міжнародних стандартів. Навчання здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача вищого навчального закладу і викладача школи. Зовнішня практика навчання відбувається під контролем викладачів вищого навчального закладу, протягом якої студент працює самостійно.

У навчальній програмі і навчальному плані вказані форми перевірки і оцінки знань і навиків студентів. Основною формою оцінки у вищій школі є письмовий іспит, хоча вищий навчальний заклад сам може застосовувати інші форми оцінки досягнень студентів, наприклад, допуск до іспиту тільки за наявності певного балу, одержаного на семінарах і поточних заняттях, виконаних проєктів, практичних завдань, і т.д.

Знання студентів оцінюються за шести бальною шкалою: відмінно (6), дуже добре (5), добре (4), задовільно (3), незадовільно (2). Іспит вважається успішно зданим, якщо за нього одержана оцінка не менше 3.

Наявна система оцінки знань студентів не дозволяє об'єктивно порівняти знання і уміння студентів однієї спеціальності, але різних вищих навчальних закладів. Прийняті до Закону про вищу освіту поправки стали причиною створення ухвали, у відповідності з якою вищі навчальні заклади повинні створити систему оцінки не тільки аудиторної, але і внеаудиторної роботи студентів.

У відповідності з послідовною моделлю, професійну педагогічну підготовку студентів можна організувати відповідно до даного мінімуму за 1 рік.

Підготовчі вимоги припускають теоретичні іспити з психології, педагогіки й методики. Педагогічна освіта завершується державним іспитом. (вищий навчальний заклад має право заміни одного іспиту захистом дипломної роботи). Державний іспит відбувається у присутності комісії, один з членів якої фахівець, що працює у системі загальної освіти.

Підготовчі вимоги у педагогічній освіті (1995 р.) і їхня зміна (1997р.) регулюють наступні напрямки підготовки викладачів:

- 1) зміст педагогічної освіти;
- 2) організація освіти, яка забезпечує підготовку студентів до педагогічної майстерності;
- 3) визначення особистих умов педагогічної освіти.

Основна зміна змісту педагогічної освіти стосується як практичної, так і теоретичної освіти. Теоретична освіта складається з обов'язкових і вибіркових предметів, а також мінімуму уроків. Обов'язкові предметами є теорія виховання, теорія навчання, педагогічна і соціальна психологія, технологія виховання, методика, аудіо-, візуальні й інформативні технології у навчанні. Порівнюючи вимоги у педагогічній освіті 1995 і 1997 р. можна стверджувати, що:

1. Обидві вимоги спрямовані на вибір наукових знань, які потрібні для успішної роботи викладача, що дають переваги

педагогові, тобто теоретична підготовка отримала раціональні рамки у відповідності з якими структура зазнала деяких змін;

2. Другий указ про вимоги зменшив розкиданість предметів. У визначенні системи предметів перше місце посіло методологічна (теоретична і практична) освіта, – друге, психологічна підготовка, далі аудіо-, візуальні технології. Ці предмети – як видно, стали важливіше педагогіки;

3. Введенню обов'язкових і вибіркових предметів послужило забезпеченню флексibility теоретичного виховання. У підготовчих вимогах 1995-го роки був визначений список обраних предметів, а в 1997-ом року змінився змістовний аспект. Перший перелік вибіркових предметів містить у собі педагогічні, методологічні і психологічні знання, а другий – такі міждисциплінарні, прагматичні і дослідні знання, що пов'язані з професійною і педагогічною роботою викладачів. Діє і такий тренд у відновленні освіти, що вважає важливою інтеграцію знань різних наук. Розроблено і плани на таку зміну педагогічної освіти, згідно яких у процес освіти включається і розвиток здібностей. Цьому процесу сприяє інтенсивний розвиток застосованих у навчанні технологій, якими можна успішно користуватися у розвитку комунікації в групах особистісного розвитку, за допомогою мультимедійних технологій;

4. Підготовчі вимоги зміцнили колишні рамки педагогічних і шкільних практик. Практична освіта являє собою єдину систему, елементами якої є: відвідування уроків, групова і індивідуальна внутрішня (звичайно в базових школах, забезпечена викладачами вищого навчального закладу) практика.

Нові вимоги створюють легальну основу для забезпечення якості педагогічної освіти. Етапи і зв'язки практик створюють теоретичну можливість розвитку сучасних технологій і принципів, заснованих на рефлексивних компонентах освітнього простору.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що через 2 роки після впровадження нових вимог відбулася перша їхня зміна. Корекція 1997-ого року здійснювалася у відповідності з потребами "спеціальностей". Після цього зменшився час практичної освіти і він збільшився для теоретичної (спеціальної) освіти. Нові вимоги відносяться до державного іспиту, результати якого виявляють ступінь підготовки до педагогічної майстерності. Інтегративний, практичний державний іспит складається з уроку, який проводить студент та його захисту. Цією зміною анулюються раніше визначені компоненти педагогічної освіти. Однак, слід звернути увагу на те, що, вищі навчальні заклади країни зберегли обидві форми заключного контролю: теоретичний державний іспит або захист дипломної роботи та державний іспит з практичної педагогіки. Цей вид іспиту – екзаменаційне викладання, що є конкретним шляхом до виконання тих підготовчих вимог, відповідно до яких педагогічна освіта заверується інтегративним практичним державним іспитом.

Перш ніж почати аналіз підготовчих вимог, покажемо зміст педагогічних курсів, що грають важливу роль у підготовці до педагогічної майстерності, за допомогою 2-х прикладів.

У вищих навчальних закладах Болгарії, що здійснюють в педагогічну підготовку студентів навчальний курс педагогіка включає теорію виховання і дидактику. Обидві

дисципліни містять у собі 10-11 тем, наприклад: науковий статус педагогіки, система освіти, фактори розвитку особистості, процес виховання, головні завдання виховання і фактори виховання. У курсі дидактики студенти вивчають об'єкт, функції, методи наукового дослідження, навчання як суспільне явище й об'єкт дослідження, процес навчання, зміст навчання й освіти, принципи дидактики, методи навчання, організаційні рамки навчання, навчальні здібності, роль комп'ютера у навчанні, диференціацію й індивідуалізацію навчання. Пізніше з'ясовується, що лекції дають можливість теоретично освоїти перераховані вище теми, а семінари (невелика кількість часу) спрямовується на розуміння.

Функціонування підготовчих вимог ми покажемо у двох інститутах педагогічної освіти – 4 або 5 років.

Підготовчі вимоги пропонують мінімум уроків в усіх напрямках освіти. В інститутської освіти 45 уроків відведено на психологічну підготовку, 60 контактних уроків педагогіки і 30 уроків обов'язкових предметів, таких як педагогічна діагностика, соціологія виховання або професійне орієнтування. За 5 років освіти на психологічну підготовку відведено 90 уроків у 2-х семестрах, а на педагогіку 120. Обов'язкові для вивчення предмети "одержують" 45 уроків. У схемі уроків і іспитів знаходяться інші педагогічні курси в 9-ому семестрі, це: менталгігієна і методика педагогічного дослідження. Поки в освіті, яка триває 4 роки немає можливості виконувати мінімум підготовчих вимог, а у 5-ти річній освіті дається гарна можливість і для обґрунтування, і для спеціалізації (поглибленого вивчення тем). В інститутської освіти лекції служать для педагогічної і психологічної підготовки.

В інститутах такого роду підготовка закінчується одним іспитом, а в університетах окремими екзаменами з педагогіки і психології. У підготовчих вимогах міститься і група предметів з технології навчання, що є частиною інститутської освіти, але відсутня в університетської. У підготовчих вимогах відведено мінімум 120 уроків на методологічну підготовку. В інститутської освіти за двома спеціальностями відводиться 90-90 уроків зі спеціальності, з яких 4-4 уроку лекції, і по 2 уроки групових занять. В університетської освіти, якщо студент отримує другу спеціальність, на провідну спеціальність відводиться 120 уроків, а з другої спеціальності – 90 уроків, і з 2-ох спеціальностях – екзамен з методики. В університетах методику вивчають 2 семестри. Внутрішня (шкільна) практика в інститутської освіти триває 30-30 уроків в одному семестрі, а в університетах у випадку провідної спеціальності практика триває 3, а у випадку другої спеціальності – 2 семестри, 120 або 90 уроків. У той же час, наприклад, студент-фізик і майбутній викладач математики і фізики можуть проходити шкільну практику з інформатиці у рамках вибірових предметів.

Шкільні практики у кожному семестрі закінчуються оцінюванням успішності. Зовнішня шкільна практика в інститутах триває 18, а в університетах 16 тижнів. Інститутська освіта допомагає підготуватися до державного іспиту по обох спеціальностях завдяки семінарам (по 4 години на тиждень) у 8-ому семестрі. За традицією, університетський і інститутський усний іспит заміняють захистом дипломної роботи.

В університетській освіті, наприклад, здають письмовий і усний екзамен з першого, а усний з другої спеціальності.

Підготовчі вимоги, як зазначалося вище, виявляють два шляхи до придбання педагогічної освіти:

1. у паралельній освіті, одночасно зі спеціальною освітою;
2. у послідовній формі, у першу чергу інженери-викладачі.

Політика у сфері освіти в цьому напрямку додержується старих традицій. Вищі навчальні заклади самі визначають умови одержання освіти студентами, відповідно до принципів акредитації вищих навчальних закладів.

Для інститутів саме важке завдання – це забезпечення підготовки кваліфікованими викладачами. Нові правила ставлять нездоланні труднощі перед деякими вищими навчальними закладами. Відповідно до змін 1997-року деякі вищі навчальні заклади не нараховують достатньої кількості фахівців-викладачів, тому що обов'язкові предмети повинні викладати професори, які захищали дисертаційні роботи у даній галузі наук, і 3/4 з них повинні працювати там на постійній основі. У 1995-ом році, коли питання кваліфікованих викладачів у перший раз було урегульовано, вимоги не виконувалися через низьке число кваліфікованих викладачів, незважаючи на те, що Болгарія нараховує досить багато вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку викладачів.

Вентер Дьордь вважає, що зміна вимог у 1997-м році ще серйозніше підкреслила ці вимоги, утрудняючи акредитацію педагогічних інститутів [1, с. 86]. Звичайно, інститути, що у майбутньому планують отримати статус університетів, повинні включити у свою стратегію залучення більшого числа кваліфікованих викладачів. Це вимагає успішних захистів дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора наук, тому що інститути самі зацікавлені у цьому

Так, можна стверджувати, що прийняття перших нових підготовчих вимог стало першим великим кроком на шляху оновлення болгарської педагогічної освіти. Психолого-педагогічна підготовка, методики, практична освіта, курси з оцінкою успішності і заключний іспит – дають єдину стратегію педагогічної освіти. Кількість уроків, психолого-педагогічна підготовка не дає можливості для поглибленого вивчення матеріалу, адже разом з вивченням спеціальних педагогічних питань запропоновані 200 контактних уроків. Обсяг психолого-педагогічної підготовки здається дуже малим, оскільки розвиток здібностей у підготовчих вимогах є відсутнім. Наведені приклади у напрямку психолого-педагогічної підготовки показали, що через брак академічного часу розвиток здібностей у маленьких групах здійснюється не у повному обсязі.

Кількість уроків за методикою здається достатнім для підготовки, завдяки відвідуванню уроків і практики. І в інститутській, і в університетській освіті усі види практик, включені у методики, що сприяє розвитку професійних здібностей студентів. Показані приклади служать об'єктами для подальших наукових досліджень. В університетській освіті на підготовку до педагогічної майстерності відведена більша кількість часу, чим в інститутах. В усіх інститутах педагогічній освіті відводиться менше часу на підготовку, хоча загальна кількість часу на освіту збільшилася.

Але, незважаючи на перші великі кроки на шляху оновлення болгарської педагогічної освіти, деякі дослідники зазначають, що сьогодні перед вищою освітою у Республіці Болгарія постають такі основні проблеми: [2, с. 63]

- вища освіта у Республіці Болгарія не відповідає у повній мірі вимогам сьогодення;
- вищі навчальні заклади отримують недостатньо коштів;
- керівництво у системі вищих навчальних закладів у більшості випадках не має належної підготовки у питаннях ефективності та якості освіти;
- розробки концептуальних науково-дослідницьких моделей підготовки студентів.

Література:

1. Вентер Дьордь Педагогическое образование. – Ровно: Издательство: Международный экономико-гуманитарный университет им. академика Степана Дем'янчука, 2007.- 20 с.
2. Великов Н. Некоторые вопросы высшего образования в Болгарии //Університет.- 2007.-№6(20).-С. 63-69.

СИЧ Т. В.

аспірант кафедри педагогіки,
Луганський національний університет
ім. Тараса Шевченка, м. Луганськ

МІЖНАРОДНІ СТАНДАРТИ СЕРІЇ ISO 9000:2000 (структура, основні принципи)

В статті підкреслено важливість освітнього потенціалу для розвитку суспільства та держави. Розглянуті міжнародні стандарти серії ISO 9000:2000 (структура, принципи та особливості їх трактування при створенні систем менеджменту якості).

В статье подчёркнута важность образовательного потенциала для развития общества и государства. Рассмотрены международные стандарты серии ISO 9000:2000 (структура, принципы и особенности их трактовки при создании систем менеджмента качества).

In the article the importance of educational potential is underlined in community and state development/ The International standards ISO 9000:2000 are considered (structure, principles and special features of their interpretation in management quality systems creation).

У другій половині XX століття відбулося переосмислення соціальної значимості освіти, як важливого фактору, що забезпечує динаміку та стійкий розвиток суспільства. Пошук нової якості освіти став центральною проблемою у вирішенні задач адаптації людини та суспільства до швидких та непередбачених змін умов життя. У сучасній науковій думці проблему якості освіти пов'язують з розбудовою нової інформаційної цивілізації XXI століття [3]. У зв'язку з чим рівень інтелектуального потенціалу держави вважається найважливішою передумовою її економічної та політичної незалежності, основою конкурентоспроможності держави на світовій арені. Наприкінці XX століття поліпшення якості освіти становиться національним пріоритетом більшості зарубіжних країн. З 90-х років почали створюватись міжнародні асоціації, що займались розробкою проектів з питань забезпечення та оцінки якості навчання, у провідних вузах різних країн відкриваються спеціальні підрозділи, що займаються дослідженням проблеми якості освіти.

З метою зміцнення ролі Європи, в 1998 році у Парижі було підписано Сорбоннську декларацію, у якій проголошувалося про створення єдиного відкритого Європейського простору вищої освіти. У 1999 р. європейськими міністрами з 32 країн було прийнято Болонську декларацію про створення єдиної Зони європейської вищої освіти к 2010 року. З метою оцінки досягнень та виявлення напрямів і пріоритетів дії на наступні роки кожні два роки відбувались конференції міністрів освіти (2001р. – у

Празі, 2003р. – у Берліні, 2005р. – у Бергені, 2007р. – у Лондоні). Одним із центральних пріоритетів створення єдиної Зони європейської вищої освіти було визнано забезпечення якості освіти. Кожна країна, що бере участь у Болонському процесі повинна створити умови для введення системи гарантії якості. Ця система якості має бути заснована на критеріях, проголошених на Берлінському комюніке, та спиратись на стандарти та керівні принципи по гарантії якості в Європейському просторі вищої освіти, запропоновані Європейською асоціацією гарантії якості вищої освіти (ENQA) – організацією, що координує роботу по забезпеченню якості вищої освіти у рамках процесу. [1].

З 2005 року Україна бере участь у Болонському процесі. В основних завданнях вищим навчальним закладам на 2005-2006 рік Міністерство освіти і наук України означило: “Створити систему управління якістю вищої освіти, яка б передбачала рівну участь і відповідальність учасників навчально-виховного процесу в реалізації стратегії поліпшення якості вищої освіти. Підвищити відповідальність викладачів за якість освітньої діяльності, а студентів за якість вищої освіти”.

У даний час у виконанні вимог Болонського договору в більшості ВНЗ України ведеться робота по створенню та впровадженню систем менеджменту якості. У міжнародній практиці існують кілька моделей систем менеджменту якості. Та найбільш поширеного використання у побудові системи менеджменту якості освітніх послуг у ВНЗ набула Модель системи менеджменту якості за міжнародним стандартом ISO 9001:2000, розроблена Міжнародною організацією по стандартизації (International Organization for Standardization), всесвітню федерацією національних організацій по стандартизації (комітетів-членів ISO).

У 2000 році з'явилося офіційне видання нової версії міжнародних стандартів ISO 9000:2000, яка замінила попереднє видання 1994 року і функціонує до сьогодні.

Нова версія стандартів містить 5 базових стандартів різного призначення, основні з яких:

ISO 9000:2000 "Система менеджменту якості. Основні принципи і словник" – є введеним в СМК, а також словник термінів і визначень.

ISO 9001:2000 "Система менеджменту якості. Вимоги." – встановлює вимоги для систем менеджменту якості, визначає модель СМК, засновану на процесах, і застосовується для цілей сертифікації і аудиту

ISO 9004:2000 "Система менеджменту якості. Керівні вказівки по поліпшенню якості" – містить методичні вказівки по створенню систем менеджменту якості, які орієнтовані на високу ефективність діяльності підприємств

Ці три блоки стандартів повністю гармонізовані між собою по структурі і змісту. Вони можуть використовуватися як спільно, так і роздільно.

ISO 9000 є узагальненим стандартом систем управління якістю. Узагальненість тут припускає, що одні і ті ж стандарти можуть бути застосовні до будь-якої організації, крупної або малої, незалежно від характеру продукції, що випускається (в даному випадку під "продуктом" розуміється також і послуга). За формулюванням міжнарод-

них стандартів ISO 9000:2000, освітня діяльність відноситься до категорії “послуги”, що є “результатом щонайменше одного виду діяльності, обов’язково здійсненого у взаємодії між постачальником і замовником, і як правило, нематеріального”. Освітня діяльність надходить під такий розряд послуг, “як надання нематеріальної продукції (інформації в контексті передання знань)” [2].

Структура стандартів ISO 9001:2000 складається з 8 розділів, основні з яких: Розділ 4- Система менеджменту якості; Розділ 5- Відповідальність керівництва; Розділ 6- Менеджмент ресурсів; Розділ 7- Процеси життєвого циклу продукції; Розділ 8- Вимірювання, аналіз і поліпшення

В основі моделі управління якістю в ISO 9001:2000 лежить модель процесу (Process Model), яка описана в чотирьох останніх розділах з 5 по 8. Будь-яка робота, що одержує вхідні дії і перетворює їх у вихідні результати, може розглядатися як процес. Щоб функціонувати ефективно, організації повинні виявляти численні взаємозв’язані процеси і управляти ними. Очевидно: те, як організація підійде до управління своїми процесами, зробить вплив на кінцевий продукт.

Запропонована модель процесу управління якістю працює подібно широко відомому циклу Демінга: Плануй – Роби – Провіряй – Дій (Plan-Do-Check-Act). Решта розділів ISO 9001 носить допоміжний характер. Розділи з номерами від 0 до 3 обґрунтовують початкові передумови виникнення нової моделі, Розділ 4: Система управління якістю – є введенням в саму модель процесу управління якістю, що містить зобов’язання організації по створенню документальної системи управління якістю [5].

В основу міжнародних стандартів ISO 9000-2000 покладено вісім принципів менеджменту якості (TQM):

1. Орієнтація на споживача (розуміти їх потреби, прагнути задовольнити їх запити зараз і в майбутньому);
2. Лідерство керівника (демонструвати прихильність на власному прикладі, чітке визначення перспектив, цілей, забезпечення ресурсами, визнання внеску людей, створення клімату в колективі);
3. Залучення людей (працівники всіх рівнів безпосередньо залучені в діяльність по забезпеченню якості, одержують задоволення від роботи);
4. Процесний підхід (визначити процеси, управляти процесами та документувати, розуміти їх взаємодію);
5. Системний підхід до менеджменту;
6. Постійне поліпшення діяльності організації (пошук і усунення проблем, нововведення в технології і в управлінні);
7. Ухвалення управлінських рішень на основі фактів (збираються і аналізуються дані, підтверджується виконання, фіксується результат);
8. Взаємовигідні відносини з постачальниками (вибір, ранжирування, заохочення надійних постачальників) [4].

Дійсно, кожен із принципів має своє окреме значення і необхідний при створенні системи менеджменту якості. І як що один з них не враховано, не задіяно, або залу-

чено формально, система менеджменту якості не надасть ефективних результатів. Так, зазвичай, керівник є лідером у своєму навчальному закладі. Та якщо він не буде лідером при створенні, впровадженні та функціонуванні системи менеджменту якості, а обмежиться наказом про створення системи, призначенням відповідального та здійсненням контролю результатів, система менеджменту якості не спрацює.

Принцип “залучання людей” передбачає формування в першу чергу ціннісно-орієнтаційної єдності членів колективу щодо підвищення якості. Інакше залучання в діяльність по забезпеченню якості буде сприйматися як додаткове зайве навантаження та не надасть очікуваного результату.

Щодо орієнтації на споживача, то дійсно, кожен ВУЗ повинен вести маркетингові дослідження, результати яких ураховуються при відкритті нових спеціальностей, розширенні набору абітурієнтів на більш попитові спеціальності. Але недосконалість системи державного регулювання цих процесів призвела до появи в Україні дефіциту кваліфікованих кадрів так званих робітничих професій. Це говорить про спрощене розуміння цього принципу, де ураховуються сьогоденні запити споживача і не беруться до уваги майбутні.

Принцип процесного підходу акцентує увагу на тому, що саме через підвищення якості процесів діяльності закладу іде покращення результатів. Тому необхідне чітке визначення процесів, розуміння їх взаємовпливу та значення як для функціонування організації так і для її розвитку.

Досить ємкий принцип системного підходу до менеджменту включає:

- визначення потреб і очікувань споживача;
- встановлення політики і цілей організації в області якості;
- визначення процесів;
- встановлення критеріїв та розробка показників ефективності кожного процесу по відношенню до досягнення цілей в області якості;
- вживання показників, що дозволяють визначити ефективність кожного процесу;
- розподіл обов'язків, надання повноважень, доступ до ресурсів для їх виконання необхідних для досягнення цілей в області якості;
- визначення засобів попередження невідповідностей і виключення причин їх появи;
- пошук шляхів та засобів підвищення ефективності і результативності процесів;
- визначення і встановлення пріоритетів серед можливих змін, які можуть забезпечити оптимальний результат;
- виконання запланованого та моніторинг результатів;
- оцінювання одержаних результатів по відношенню до очікуваних;
- планування та впровадження стратегій, процесів і ресурсів для підвищення ефективності і результативності системи якості;

Шостий принцип підкреслює, що для ефективного функціонування кожній системі необхідно постійно розвиватися, шукати варіанти-альтернативи управлінських рішень, впроваджувати нові технології, вдосконалюватись. На мою думку управління якістю по суті наближається до ситуаційного управління, який має на увазі існування

декількох шляхів досягнення мети, а управлінське рішення при якому ухвалюється на основі аналізу факторів конкретної ситуації (сьомий принцип).

Останній принцип “взаємовигідні відносини з постачальниками”, можна розуміти як необхідність налагодження тісних зв’язків з базовими навчальними закладами I-III ступеня акредитації, а також як співпраця з майбутніми роботодавцями, що направляють на навчання абітурієнтів, до якості навчання яких можуть пред’являтися особливі вимоги.

Стандарти серії ISO 9000:2000 узагальнюють основні досягнення сучасного менеджменту і можуть бути ефективно використані для побудови системи менеджменту якості освітніх послуг у ВНЗ. Та необхідно відзначити, що створення та впровадження системи менеджменту якості не може гарантувати термінове підвищення якості навчання. Цей процес послідовний та безперервний. У разі формального застосування системи менеджменту якості, при якому основні принципи не будуть діяти постійно, виникає ризик, що вона може стати навіть на заваді розвитку навчального закладу.

Головне значення вимог стандартів ISO 9000 полягає в тому, що діяльність, пов’язана з якістю, повинна вестися на систематичній основі, тобто менеджмент якості є частиною загального менеджменту організації, реалізується послідовно та безперестанно. У системі менеджменту якості повинні постійно відбуватись зміни щодо її удосконалення з орієнтацією на зовнішні та внутрішні фактори, що впливають на існування навчального закладу як відкритої системи.

Література:

1. Болонский процесс и качество образования. Часть 1. Документы. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2005 – 138с.
2. ГОСТ Р ИСО 9000-2001. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. М.: Изд-во стандартов, 2001 – 26 с.
3. Культурная свобода в современном многообразном мире: Доклад о развитии человека 2004. – М.: Весь мир, 2004.
4. <http://www.stq.ru/> Герасимова Г.Е. Международные стандарты ИСО серии 9000:2000. Принципы терминология.
5. <http://www.ad.adriver.ru/> Клайд Пирч, Джилл Китка. Стандарт ISO 9001:2000 новое качество

СОВА М. О.,

доктор педагогічних наук, професор кафедри
соціології, психології та педагогіки,
Національний університет державної
податкової служби України, м. Київ

АКТИВІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЗА УМОВ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН В ОСВІТІ

У роботі аналізується сутність, структура і сучасний стан інноваційного потенціалу вищої школи, розробляються пропозиції щодо його активізації. Ключові слова: інноваційний потенціал, національна інноваційна система, інструментарій активізації інноваційного потенціалу вищої школи.

В работе анализируется сущность, структура и современное состояние инновационного потенциала высшей школы, разрабатываются предложения по его активизации. Ключевые слова: инновационный потенциал, национальная инновационная система, инструментарий активизации инновационного потенциала высшей школы.

Essence, structure and modern being of innovative potential of high school is analysed in work, suggestions on his activation are developed. Key words: innovative potential, national innovative system, tool of activation of innovative potential of high school.

Вступ. На початку XXI століття інноваційні процеси, що відбуваються в системі освіти України, знаходяться на першому етапі трансформаційних змін. Завершення цього етапу та початок другого збіглися у часі у зв'язку з тенденціями глобалізації, що характеризується, перш за все, гуманізацією, інтеграцією та зростанням ролі ринкової економіки завдяки інтенсифікації інноваційної діяльності та активізації інноваційного потенціалу вищої школи.

Аналіз світового досвіду показує, що поєднання сфери знань і високих технологій, ефективне використання інноваційного потенціалу гарантує підвищення якості фахової підготовки у вищій школі і, отже, досягнення конкурентоздатності національної освіти на міжнародному ринку праці, що, у свою чергу, забезпечує стабільне економічне зростання країни. Практична реалізація вказаних аспектів має особливе значення для реалізації тенденцій модернізації та трансформації у сучасній вищій школі. Адже в освітній сфері задіяна вагома частина трудових ресурсів і створюються інноваційні продукти широкомасштабного, масового застосування. При цьому зазначимо, що Україна успадкувала від СРСР значний освітній і науково-технічний потенціал. Не так давно наша країна входила у тридцять країн світової інтелектуальної еліти. За даними досліджень, проведених ООН на початку XXI ст. Україна займала одне з перших місць у світі за кількістю наукових співробітників. Рівень освіченості українців

перевищував середній індекс країн Східної Європи і СНД. За кількістю фахівців з вищою і середньою професійною освітою на 1000 працюючих у Німеччині становить 190 осіб, у Франції – 220, в Японії 230, у США – 360, в Україні – 336 осіб. Сьогодні потужність мережі ВНЗ України складає 1005 навчальних закладів, серед них: 184 університети, 58 академій, 125 інститутів, 1 консерваторія, 199 коледжів, 210 технікумів, 143 училища, де навчається 2786582 студентів. Однак за теперішнім часом за продуктивністю і ефективністю освітніх послуг Україна значно відстає від усіх країн-членів Європейського Союзу, і тільки на основі інноваційного розвитку можна досягти суттєвого підвищення ефективності та якості вітчизняної вищої освіти, конкурентоспроможності фахівців, а також здійснити докорінну технологічну, організаційну, соціальну-економічну і фахову трансформацію всіх складових освітньої сфери.

Постановка проблеми. На підставі викладених положень з урахуванням постулатів Болонської угоди і перспективних шляхів євроінтеграції підкреслимо, що пріоритетним напрямом трансформаційних змін в освіті є курс вищої школи на інноваційний розвиток, який і виступає її стратегічним завданням. Згідно з цими позиціями слід зазначити, що нині існує необхідність у дослідженні проблеми інноваційного розвитку вищої освіти та активізації її інноваційного потенціалу.

Аналіз наукових досліджень з проблеми. Вивченню проблеми інноваційного розвитку вищої школи приділяється значна увага у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. У цьому аспекті відзначимо праці таких вчених, як В.Андрущенко, Д.Брауна, М.Згуровського, В.Кременя, Х.Кобурна, В.Никитченко.

Теоретичні та практичні аспекти реалізації інноваційних підходів до трансформацій у вищій школі розглянуто в роботах О.Пономарьова, С.Пазиніча, Г.Півняка, В.Ткаченка.

Висвітлення питань аналізу інноваційного потенціалу міститься у роботах С.Грицуленка, М.Данька, А.Олійника, В.Соловйова, Л.Федулової.

Проте категорія інноваційного потенціалу вищої школи вважається недостатньо дослідженою в педагогічній науці та практиці. Деякі аспекти активізації інноваційного потенціалу освіти не вивчені, зокрема особливості впровадження інноваційних проєктів і технологій, новітніх розробок, опрацювання механізмів стимулювання його розвитку та підтримки на основі державної освітньої політики, розширення можливостей комерціалізації інноваційних розробок і трансферу нових технологій, поглиблення наукових, інформаційних і економічних взаємозв'язків освіти, а також збільшення сфери використання інноваційних продуктів освітньої галузі.

Отже, за сучасних умов орієнтації вищої школи на інноваційний розвиток, підвищення її якості й конкурентоспроможності важливого значення набуває вироблення способів активізації та нарощування інноваційного потенціалу освіти, оскільки без цього неможливе здійснення трансформаційних змін і прогресивних структурних зрушень, суттєве оновлення освітнього простору. Визначення шляхів активізації інноваційного потенціалу вищої школи набуває значимості для створення науково-освітніх інноваційних програм, діяльності інноваційних освітніх структур, адекватних ринковим

умовам державних інститутів, котрі забезпечують проходження наукових ідей і проєктів від їх виникнення до практичного застосування.

Наявність невирішених питань щодо розвитку інноваційного потенціалу, недостатня вивченість порушеної проблеми зумовлюють її актуальність в педагогічній науці.

Мета роботи полягає у теоретичному аналізі інноваційного потенціалу вищої школи та визначенні способів його активізації в умовах трансформаційних змін у галузі освіти.

Виклад основного матеріалу. Для вирішення поставленої мети, перш за все, варто розкрити сутність поняття інноваційного потенціалу, визначити його структуру і особливості розвитку в умовах вищої школи.

У науковій літературі існують численні інтерпретації інноваційного потенціалу, серед яких на увагу заслуговує його тлумачення як сукупності різних видів ресурсів, необхідних для здійснення інноваційної діяльності. У контексті даної проблеми інноваційний потенціал відображає здатність вищої школи до інноваційного розвитку. Він характеризує можливості системи вищої освіти освоювати новітні досягнення науки і техніки, інноваційні технології і забезпечувати на цій основі відтворення та технологічне перетворення освітніх процесів, освоєння інноваційних продуктів, які можуть задовольнити потреби суспільства і людини.

Структуру інноваційного потенціалу вищої освіти включають такі складові:

- інформаційно-методологічний потенціал – розробка стратегій реформування, трансформації та модернізації вищої освіти на засадах інноваційного підходу, вироблення пріоритетних напрямів для створення та впровадження інновацій;
- інтелектуальний потенціал – рівень освіти та професійної підготовки (загальний обсяг знань, досвіду, інформації), умотивованість і мобільність фахівця;
- науково-технологічний потенціал – потенційні можливості наукової та технологічної ідеї, розробки, на основі яких створюються інноваційні проєкти та технології, бізнес-плани практичної реалізації наукомістких інноваційних продуктів, відтворюються продукти наукових досліджень і нових знань;
- кадровий потенціал – кадровий склад вищої школи;
- ресурсний (матеріально-технічний) потенціал – технічне та програмне забезпечення, перетворення нових наукових знань у матеріальний продукт;
- організаційно-управлінський потенціал – організаційна структура, необхідна для реалізації потенціалу, що передбачає створення підручників і навчально-методичних матеріалів, комп'ютерних програм, відео- і фонограм, моделей, промислових зразків, інтегральних мікросхем, появи наукових відкриттів і винаходів, раціоналізаторські пропозиції, а також комерційні таємниці та організація роботи у сфері реклами, замовлень, збуту;
- фінансовий потенціал – включає загальний обсяг коштів з усіх джерел – держбюджету, позабюджетних фондів, цільових інвестицій в інновації, благодійних внесків;
- маркетинговий (ринковий) потенціал – встановлення зв'язків із споживачами освітніх послуг, абітурієнтами, клієнтами, інформація про споживачів, конкурентні позиції ВНЗ на ринку;

- виробничий потенціал – здатність ВНЗ або освітньої галузі запровадити і використати інноваційний продукт – проект, програму, технологію чи розробку.

Вищезазначені складові знаходяться у скоординованій взаємодії, утворюючи складну структуру інноваційного потенціалу вищих освітніх закладів. Зокрема, при аналізі потенційної можливості конкретної інновації її науково-технологічна складова (потенційні можливості нової ідеї або розробки) фактично має бути помноженою на виробничу складову (інноваційний потенціал ВНЗ). При цьому слід розрізняти можливості нової технології чи розробки (інноваційний потенціал – J_t) від здатності конкретного ВНЗ (освітньої галузі) її запровадити і використати (інноваційний потенціал – J_{pt}). Ці складові результуючого інноваційного потенціалу J_{res} не сумуються механічно, а знаходяться у складній нелінійній взаємодії: $J_{res} = J_t \cdot J_{pt}$. При цьому, якщо одна із складових дорівнює нулю, то кінцевий результат буде нульовий. Наведена формула унаочнює сутність взаємодії чинників, які визначають інноваційний потенціал нової технології у конкретних умовах, зокрема збільшувати, зменшувати чи, навіть, знищувати її можливості та дієвість.

На жаль, вказані вище складові інноваційного потенціалу ВНЗ України функціонують ізольовано один від одного, без необхідної збалансованості в національній інноваційній системі освіти.

У кожному конкретному випадку інноваційного процесу існують певні чинники, котрі зумовлюють специфічний механізм взаємодії вказаних складових, детермінують розвиток інноваційного потенціалу вищої школи, впливають на його підтримку та активізацію.

До них належить інноваційна культура, що характеризує рівень загальнокультурної та соціально-психологічної готовності працівника ВНЗ або освітньої галузі до освоєння та творчого впровадження інновацій у практику вищої школи, а також чинники мотивації, на основі яких забезпечуються відповідні способи винагороди праці новаторів, розвиток інноваційних способів організації освітнього процесу і управління ним, планування та прогнозування, створення нових проектів і механізмів, інформаційно-комп'ютерне забезпечення, ринкова конкуренція.

Для діагностики інноваційного потенціалу вищих освітніх закладів у науковій літературі пропонується використовувати такі показники: забезпеченість кадрами, матеріально-технічна й інформаційна забезпеченість, оптимальна організація науково-освітньої системи, відношення коефіцієнту публікаційної активності науковців та коефіцієнту міжнародного співробітництва, відношення темпу зміни діючих патентів та темпу зміни чисельності дослідників тощо. На основі розрахунків за вказаними показниками виявляється зростання інтенсивності використання інноваційного потенціалу вищих закладів освіти.

Аналіз сучасного стану інноваційного потенціалу вищої школи виявив, що серед позитивних характеристик підвищення інноваційного потенціалу вищої школи вирізняються такі: підтримка існуючих і створення нових центрів науково-технічної та культурної творчості, розширення практики спеціальної стипендіальної та кар'єрної підтримки студентів; організація місцевих, регіональних та національних конкурсів-відборів талановитої молоді, створення програми "Обдаровані діти села".

Проте спостерігаються негативні явища у розвитку інноваційного потенціалу ВНЗ, зокрема його складової – кадрового потенціалу, що певною мірою зумовлені корупційністю та догідництвом при відборі кадрів. За таких умов не може бути реального попиту на інтелект. Це мінімізує значення кваліфікації, яка формується через реалізацію певних стадій економіки знань: їх здобування, придбання та використання.

Досить рельєфно виявляються протиріччя між набутим країною високим інтелектуальним потенціалом (створеного на засадах взаємозв'язків ментальності українців, їх освіти, науки, виробництва) та рівнем розвитку технологічної інфраструктури, що формує матеріально-технічний потенціал.

Прикро, що досягнутий інтелектуальний потенціал вищої школи інтенсивно емігрує в інші країни завдяки, наприклад, діяльності Центру інтелектуальної стратегії, який активно займається питаннями інновацій, пошуком новаторів у всьому світі за креативними показниками “ціна – якість”. За роки незалежності Україна втратила 466 докторів наук (перехід на нижчі професійні позиції, на некваліфіковані роботи за кордоном), переважно молодих талановитих вчених. Згідно з міжнародною оцінкою на підготовку одного доктора потрібно 15-20 років і в середньому 1,5 – 2,0 млн. доларів США. Тому втрати інтелектуального потенціалу України переважають обіцяні іноземні кредити.

Викладене дозволяє обґрунтувати потребу у розробленні державної програми регулювання “інтелектуальної еміграції” і захисту інтелектуального потенціалу з метою ефективного використання науки та інновацій.

Статистичний аналіз свідчить, що обсяг фінансування наукових досліджень, збільшився у 2007 році майже у три рази і склав 500 млн. гривень. Зростання темпів інвестування (45 % щорічно) у 2007 р. становили лише 99 % ВВП, тоді коли у 1990 році ця частка дорівнювала 3,04 %. Однак, як відомо, у 1990р. основним джерелом фінансування розвитку науково-технологічного потенціалу України був державний бюджет, то у наступні роки він становив лише третину реального, решту – складали кошти замовників [1].

На підтримку розвитку науки у вищих навчальних закладах розроблено і затверджено МОН України Державну цільову науково-технічну та соціальну програму “Наука в університетах” на 2008-2012 роки. Ця програма має сприяти створенню правових, економічних, організаційних умов для активізації наукової діяльності та поглиблення її взаємодії з навчальним процесом в університетах, а також діяльності університетів дослідницького типу на засадах експерименту для підготовки висококваліфікованих фахівців та виконання конкурентоздатних наукових розробок. Планується фінансування на конкурсних засадах не університетів, а конкретного проекту, вченого чи лабораторії, які мають міжнародне або загальнонаціональне визнання і спроможні отримати вагомі наукові здобутки [2]. Виконання даної програми має повернути вищій освіті державний пріоритет та налагодити ефективну взаємодію у системі освіта – наука – виробництво – бізнес. Створення сприятливого інноваційного середовища можливе лише за умов послідовної політики держави.

Згідно з досвідом розвинених країн для активізації науково-технічного потенціалу в Україні на інноваційну діяльність інвестиційні вкладення мали би бути принаймні

в десять раз більшими. Незважаючи на те, що освітній ресурс в Україні вважається достатньо високим, він близький до вичерпання. Водночас законодавством України встановлено, що витрати на освіту повинні бути не меншими 10 % ВВП. В дійсності виділялося лише половина задекларованого.

Однак, відзначаючи досить низький рівень комерціалізації наукових розробок, нових освітніх технологій, слід наголосити, що інноваційні процеси у вітчизняній вищій школі все ж таки зростають. Підтвердженням цьому є досвід роботи провайдерів інноваційних розробок – нових комерційних структур, котрі швидко освоюють ринок інновацій, а також результати роботи університетів, які зуміли адаптуватися до ринкових умов, зокрема науково-технічні центри, для яких характерна концентрація наукового, освітнього, виробничого і фінансового потенціалів, об'єднаних процесом технологічного розвитку. Спостерігається нове явище в науково-освітній галузі – поява приватних інноваційних фірм, для яких навчання кадрів і надання консультацій стало органічною частиною інноваційного бізнесу.

На підставі викладеного варто зазначити, що активізація інноваційного потенціалу вищої освіти має забезпечуватися створенням національної інноваційної системи у галузі вищої освіти. В організаційній структурі ВНЗ мають тісно поєднуватися освітня, наукова, виробнича, апробаційна та інформаційно-консультативна діяльності. З цією метою доцільно створювати науково-технологічні центри та лабораторії, які б працювали у тісному зв'язку з виробничими підрозділами університетів і спрямовували свою діяльність на задоволення наукових і технологічних потреб суспільства і основного споживача освітніх послуг – студента.

Інструментарій активізації основних складових інноваційного потенціалу вищої школи, на основі якого слід розробляти інноваційні проекти і плани вироблення інноваційної продукції, активізувати організацію роботи у сфері замовлень, реклами, маркетингу, збуту інноваційної продукції, включає нижчезазначені дії.

1. Застосування механізму інноваційного прогнозування, що передбачає: 1) маркетингове дослідження нових освітніх технологій, процедура якого включає: вивчення передового і новаторського досвіду, участь у виставках, семінарах, конкурсах, олімпіадах, презентаціях тощо; співпрацю ВНЗ з науковими установами по відборі інноваційних технологій, апробування; використання Інтернет-ресурсів, прогнозування попиту на інноваційну продукцію; 2) експертну оцінку і вибір нових технологій, що становить: аналіз технологічних та економічних властивостей інноваційних програм, проектів і технологій; апробацію нових розробок, їх адаптацію до умов ВНЗ; організацію експерименту.

2. Опрацювання механізму інноваційного планування, що складається з розробки інноваційних проектів і стратегії розвитку вищої школи (оптимізація створення і впровадження технологій в освітній процес, технічне та інфраструктурне переоснащення університетів, розвиток інфраструктури, організація системи перекваліфікації кадрів та матеріального стимулювання працівників вищої школи, складання перспективного плану інноваційного розвитку ВНЗ) та поточного планування (прогнозування замов-

лення та розробка комплексного плану, формування комерційних завдань, укладення колективного договору, адаптивне планування).

3. Організація ділових відносин та інформаційних і рекламних заходів, що включає: а) становлення ділових відносин на основі угод на проведення науково-дослідних робіт та ліцензійних угод на апробацію і використання наукомісткої продукції, а також роботи з кадрами; б) використання інформаційних і рекламних форм і методів – проведення навчально-методичних семінарів, науково-практичних конференцій і конкурсів, висвітлення пропозицій на сайті, продаж інноваційної продукції з консультативним супроводом.

4. Мотивація інноваційної діяльності із застосуванням організаційних і соціально-психологічних заходів, зорієнтованих на стимулювання наукових установ і підприємств у напрямі взаємодії із ВНЗ шляхом створення науково-освітніх об'єднань при залученні виробничих організацій, правових структур, які в перспективі можуть інтегруватись у кластери.

5. Моніторинг якості вищої освіти, її комп'ютеризації та інформатизації, впровадження комерційного розрахунку.

Комплексне застосування пропонованих заходів має сприяти активізації та ефективному використанню інноваційного потенціалу вищої школи за умов трансформаційних змін в освітній галузі.

Висновки і перспективи. Трансформаційні зміни у системі вищої освіти України вказують на актуальність розвитку та активізації її інноваційного потенціалу, створення дієвого механізму перетворення реальних знань у технологічні нововведення та інноваційні продукти. Особливої значимості у цьому процесі набуває перехід до інноваційної моделі розвитку освіти, за якою розвиваються країни, що приєдналися до Болонського процесу. Для пришвидшення процесу утвердження інноваційної моделі необхідним є посилення державного впливу на розвиток інноваційної діяльності у ВНЗ, зокрема створення національної інноваційної системи, удосконалення її фінансового забезпечення, сприяння розвитку інноваційних структур. В активізації інноваційного потенціалу вищої школи за інноваційною моделлю ключова роль належить новітнім організаційним формам, завдяки яким встановлюються стійкі зв'язки між суб'єктами інноваційної діяльності, прискорюється трансфер знань і технологій. Діяльність дослідницьких університетів, навчально-наукових центрів, наукових парків, бізнес-інкубаторів, апробованих світовою практикою, надає можливість сконцентрувати фінансові та матеріальні ресурси на інноваційному розвитку вищої школи через реалізацію її інноваційного потенціалу. Підвищення рівня державної і позабюджетної фінансової підтримки інноваційного потенціалу вищої школи забезпечить успішну активізацію інноваційної діяльності освітньої галузі в цілому.

Для активізації інноваційного потенціалу та забезпечення функціонування інноваційної продукції в освітній галузі необхідно виробити ефективний організаційно-економічний механізм взаємодії двох складових – попиту та пропозиції – ключового інструменту, що визначає якість вищої освіти і способи її трансформації в умовах рин-

кової економіки. Даний механізм активізації інноваційного потенціалу, що впливає на створення та діяльність інноваційної системи освіти, включає:

- законодавчо-нормативну базу розвитку інноваційного потенціалу та ринку інноваційної продукції (правовий простір);
- державне забезпечення розвитку інноваційної системи "освіта – наука – виробництво – бізнес";
- створення мережі університетів дослідницького типу для забезпечення інноваційного розвитку вищої школи;
- державне регулювання розвитку вищої освіти: зокрема, кадрове забезпечення; матеріально-технічна база; система державного замовлення на наукові розробки та новітні технології; розроблення та реалізація державних програм як форми оптимальної організації освітньої системи та здійснення науково-дослідної діяльності на базі університетів, тематичні плани науково-дослідних робіт та їх виконання;
- організація апробації та оцінки завершених розробок, проектів, технологій;
- фінансове забезпечення проведення інноваційної діяльності.

Для досягнення очікуваних сподівань щодо розвитку та активізації інноваційного потенціалу вищої школи в контексті положень Болонської угоди необхідно вирішити низку складних питань, які назріли у вітчизняних ВНЗ. Так, динаміка розвитку інноваційного потенціалу вищої школи на шляху Болонського процесу значною мірою залежить від його оцінки, організації та проведення контролю за використанням інноваційної продукції. Тому виникла необхідність в організації моніторингу щодо аналізу стану інноваційного потенціалу вищої школи.

Разом з тим, ефективна реалізація інноваційного потенціалу та інноваційної продукції стане можливим за умов створення інноваційного середовища при паралельному застосуванні методів державного регулювання і ринкового механізму самоорганізації. Тому необхідно удосконалювати механізм державної підтримки інноваційного потенціалу вищої школи у напрямі створення інноваційного середовища, стимулювати зростання попиту споживачів, створювати систему інформації щодо прогнозування перспектив розвитку інноваційного потенціалу вищої школи та кон'юнктури ринку освітніх інновацій.

Література:

1. Ізюмська В.А. Реалізація державної інноваційної політики в Україні // Економіка і держава. – 2007. – № 12. – С.57 – 64
2. Вакарчук І. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи // Вища школа. – 2008. – № 3. – С.3 – 18.
3. Андрущенко В.П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу. – К.: ТОВ "Атлант ЮЕмСі", 2005. – 320 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ В ДАНІЇ

Досліджується молодіжна політика Данії, в країні, де демократія та процвітання держави базується на молоді. Кожне нове покоління Данії закликається державою до переосмислення власної демократії. Демократія там, не є один раз і на завжди винайденою формою управління. Це скоріше за все спосіб життя, який кожне нове покоління повинно відкрити для себе, прийти до його глибокого усвідомлення.

Ключові слова: професійна підготовка, демократія, форма управління, усвідомлення, діяльність, датська молодіжна політика.

The author of the article investigates the youth policy in Denmark, the country, where democracy and state welfare are based on the young people. Each new generation in Denmark is summoned to re-comprehend own democracy. The democracy in Denmark is not once and for always defined form of government. It is rather the way of life, which every new generation should find for itself, come to its deep understanding.

Key words: professional training, democracy, form of government, deep understanding, activity, Denmark youth policy.

Исследуется молодежная политика Дании, в стране, где демократия и процветание государства базируется на молодежи. Каждое новое поколение Дании называют государством к переосмыслению собственной демократии. Демократия там является не один раз и на всегда изобретённой формой управления. Это скорее образ жизни, которое каждое новое поколение должно открыть для себя, прийти к его глубокому осознанию.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, демократия, форма управления, осознание, деятельность, датская молодежная политика.

Актуальність проблеми полягає в тому, що керівництво Данії не створювало спеціальну професійну молодіжну політику із власно-визначеною метою діяльності. Кожна область політики має свою сферу уповноважень у відношенні до професійної молодіжної політики. Всі окремі області, які зачіпають інтереси молоді, направлені на підтримку таких ініціатив, які закладають основи для формування у молодих людей задатки незалежного життя та вміння будувати самостійно своє майбутнє в більш широкій перспективі. Такі окремі сфери держави допомагають молодим людям стати активними демократичними громадянами, які мають можливість приймати активну участь в розвитку суспільства й одночасно надають їм реальний вплив та наділяють відповідальністю у вирішенні важливих питань.

Освітні системи професійної підготовки молоді в Данії досліджували О. Матвієнко, Л. Пуховська, К. Корсак, В. Клепиков. Концепції соціалізації і особли-

вості молодіжної політики у Західній педагогіці розглядали Н. Абашкіна, А. Збруєва, І. Зязюн, А. Іванченко.

Датська молодіжна політика не є ізольованою, самодостатньою системою в рамках датського законодавства та професійної політики, вона являється невід'ємною частиною загальної політики, спрямованої на підтримку Данії як освіченого й відкритого демократичного суспільства, яке направлено на надання кожному рівних можливостей на одержання освіти, працевлаштуванні та соціального забезпечення, тим самим створюючи основу для участі молоді в житті суспільства. Тому відповідальність за здійснення датської молодіжної професійної політики покладена на відповідні національні, регіональні та місцеві органи влади, а також на багато добровільних (молодіжних) організацій, які одержують велику фінансову підтримку від керівництва [3].

Датська молодіжна політика є продовженням датського методу виховання дітей, яка сформована на уявленні в дитини безпечного середовища. Датська політика заснована на методі навчання, який направлений на освідченні та несенні взаємної відповідальності щодо не авторитарної системи освіти, яка намагається залучити активних молодих людей. Данія бере активну участь в створенні молодіжної професійної освіти до 2015 року, та планує надати 95 % молоді вищу освіту.

Молодіжна професійна політика є важливою частиною зусиль Данії. Вона направлена на створення сильної економіки та повної суспільної зайнятості, соціального забезпечення, освіти та працевлаштуванні. Допомогає вирішувати житлові питання молоді. Данія постійно бере участь в засіданні міжнародних організацій, які займаються вирішенням питань професійної молодіжної політики.

Датське керівництво постановило для власної молоді вимоги, за якими молоді люди повинні пройти деякі форми професійної молодіжної підготовки або одержати загально-професійну середню освіту.

На даному етапі кожна молода датська людина бере активну участь в навчально-виховному процесі, але багато студентів кидають навчання. Відсіювання від навчального процесу досить високий в програмах професійної підготовки. Тому метою датського керівництва є до 2015 року надати 95 % молодим людям молодіжну освіту. На даному етапі ця цифра складає 80 % [11].

Молодь, яка закінчує навчальну програму професійної підготовки, має високий рівень зайнятості. Професійне навчання надає молодим людям високий рівень кваліфікації. Тим не менше, програми професійної підготовки молоді мають й не мало слабких сторін.

Подвійна система професійної підготовки молоді завжди буде чуттєвою у відношенні попиту та пропонування практичних навчальних місць. Ситуація складається позитивно на майбутнє датської молоді, оскільки кількість навчальних місць дуже багато, тому всі студенти мають можливість знайти свій фах в житті. Хоча деякі спеціальності користуються великим попитом, тому не рідко студентам приходится шукати інші варіанти. Хоча наявність освітніх програм не повністю відповідає новим вимогам ринку праці [9].

Програми професійної освіти, на думку датської молоді, повинні бути розділені на рівні для того, щоб задовольнити інтереси як високо кваліфікаційних, так і менше

кваліфікаційних студентів. На майбутнє, студенти хочуть, щоб обсяг відповідних програм навчання більшого числа сфер зайнятості відповідав вимогам ринку праці.

Для досягнення мети в одержанні ефективної молодіжної освіти у 95 % молодих людей до 2015 року, керівництво розробило стратегію яка складається з 38 напрямків, які спрямовані на здійсненні всіх вищевказаних проміжних цілей, що забезпечать високу професійну підготовку молоді Данії.

Окрім забезпечення освітою більшості благополучних молодих людей, керівництво Данії також докладає зусилля для зацікавлення до професійної освітньої політики менше зорієнтованої молоді. Датський Парламент недавно прийняв закон, за яким молоді люди, що мають проблеми у навчанні, мають можливість одержати молодіжну освіту, яка надасть їм професійно вести незалежне активне життя на ринку праці, а також як у вільний час, так і в сім'ї.

Програма направлена на молодих людей з особливими потребами, які не можуть закінчити звичайне молодіжне навчання, навіть якщо їм надавати допомогу або спеціально організоване навчання. Програма триває три роки, вона розрахована на повну зайнятість й безкоштовна для кожної молодої людини. Вона розроблена у відповідності з кваліфікацією молодої людини, його зрілості та за інтересами. Програма складається із загальної частини, направленої на удосконалення особистісного та соціального розвитку молодої людини й спеціальної освітньої цілі направленої частини, орієнтованої на розвиток інтересів молодої людини, її обдарованості, спеціальних навиків. В цій програмі включений практичний досвід, який направлений на розвиток і тестування можливостей молодої людини поза рамками освітнього простору. Складовою частиною програми є тестування [10].

Програма може включити елементи які підтримують професійні школи, виробничі школи, школи домашньої економіки, творчі майстерні та інші заклади. Після закінчення навчання молода людина одержує кваліфікаційний сертифікат з описом одержаних навиків.

В січні 2000 року відкрито Датський центр по вивченню молоді який створений за ініціативою Датської молодіжної ради що розмістила свій філіал в університеті Roskilde. Датський центр по вивченню молоді встановив партнерство з провідною лабораторією Данії в Датському університеті освіти літом 2004 року. Така співпраця забезпечує центр оптимальними умовами для створення інноваційних та експериментальних досліджень й проведення комунікаційних заходів, які мають принципове значення для даного напрямку роботи.

Враховуючи те, що традиції поведінки сучасної молоді, свідомість та ідентичність молодих людей суттєво відрізняються у багатьох відношеннях від попереднього покоління. Важкий характер змін зачепив навчальні заклади, демократичні організації та ринок праці. Тому, завдання Датського центру по вивченню молодіжної політики, складається із великих змін в організації досліджень разом із молоддю за запитаннями датської молоді; доведення результатів цих досліджень до широкої аудиторії (освітніх закладів, органів прийняття рішень та організацій), а також в документуванні підходів по поведінці молодих людей за допомогою статистичних матеріалів [12].

Молодіжна політика Данії розпочинається з датського підходу щодо освіти дітей. Кожній дитині надається достатня широта дій, але покладається відповідальність за власну освіту та освіченість.

Такий підхід пронизує освітню систему, тим самим закладає основи для становлення демократичної позиції та прийняття власних рішень і в значній мірі підтримується дітьми та молоддю, які беруть участь в діяльності різних добровільних дитячих та молодіжних організаціях. Тут закладаються основи для формування добре розвинутих молодих людей і їх становлення в якості демократичних громадян.

Результати цих спільних зусиль формують рамки датської молодіжної політики, яка направлена на створення умов для становлення освічених, демократичних молодих людей.

Література:

1. Абашкіна Н.В. Професійна освіта в зарубіжних країнах. – 2 вид. – К.:Вибір, 2002. – 322 с.
2. Зязюн І.А. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наук. пр. – К., 2003. – 679 с.
3. Европейский пакт молодежи // Совет ЕС по образованию, молодежи и культуре – Брюссель, 2008. – 25 с.
4. Іванченко А.В., Сбруєва А.А. Концепції соціалізації особливості у Західній педагогіці другої половини ХХ століття // Вісник Житомирського держ. пед. ун-ту ім. І.Франка. – Житомир, 1999. – Вип. 3-6. – С.9-13.
5. Корсак К.В. Світова вища освіта: Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів. – К.: МАУП – МКА, 1997. – 209 с.
6. Клепиков В.З. Данія (Королівство Данія): Освіта, наукові та культурно-освітні заклади // Українська Радянська Енциклопедія. – Т. III. – К.: 1979. – С.241.
7. Матвієнко О.В. Освітні системи країн ЄС: реформи й інтеграційний контекст // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні засади розвитку / Тези міжнародної наукової конференції (30 червня – 2 липня). – К, Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – С.66-67.
8. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжність. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
9. Higher Education in Denmark. A guide for foreign students and institutions of higher education. – The Danish Rectors' Conference Secretariat, 1994. – 95 p.
10. International Encyclopedia of national System of Education. Second Edition. – Pergamon, 1995. – 1056 p.
11. Progress, Innovation and Cohesion. A summary of the Government's Globalisation Strategy // Danish Ministry of Education. – Copenhagen, May 2006.
12. The European Student's Guide. Information, tips and tricks for studying in the European Union/ The ORTELIUS Yellow Guides – GUINTI Multimedia, Florence, 1995. – 301 p.
13. World Guide to Higher Education. A comparative survey of systems, degrees and qualifications/ Third edition. – UNESCO Publishing, France, 1996. – 571 p.

СТЕПКО М. Ф.,

кандидат фізико-математичних наук,
професор, член-кореспондент АПН України
перший заступник директора
Інституту вищої освіти АПН України, м. Київ

МІСІЯ ТА ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СУСПІЛЬСТВІ, ЩО ШВИДКО ЗМІНЮЄТЬСЯ: УКРАЇНСЬКИЙ АСПЕКТ

У статті проведено аналіз окремих тенденцій змін у системі університетської освіти за останнє десятиліття та їх відповідності цілям, що поставлені на початку 21 століття. Розглянуто здобутки та проблеми модернізації вищої освіти в Україні.

В статье проведен анализ некоторых тенденций изменений в системе университетского образования и их соответствие целям, которые поставлены в начале 21 столетия. Рассмотрены достижения и проблемы модернизации высшего образования в Украине.

In the article some tendencies of change in the system of universities education and them conformity to the purposes, which was proclaimed at the beginning of 21 century are analyzed. The attainments and problems of modernization of Ukrainian higher education are examined.

Характерною тенденцією періоду переходу до третього тисячоліття є зміни практично усіх областей та умов діяльності та життя людини і суспільства. Змінюється характер праці, економічної діяльності, технічна база, її організаційні форми, вимоги до рівня знань і кваліфікації людини, її професійної та соціальної мобільності, які потрібні для нормального функціонування економіки. Радикальні зміни суспільства характеризуються потужним процесом глобалізації економіки через створення мультинаціональних корпорацій та фінансових холдингів, які практично втрачають будь який контроль над собою. Різко збільшується число малих і середніх підприємств, що по суті формують так званий сектор неофіційної економіки. Делокалізація підприємств призводить до кардинальних змін характеру міграції робочої сили. Це все відбувається на фоні демографічної кризи, що становить велику проблему як для ринку праці, так і для системи освіти. Швидкий розвиток наукових і технічних знань та інформаційно – комунікаційних технологій породжує проблеми їх впровадження та підготовки кадрів, що не під силу багатьом країнам.

Можливо найскладнішою з названих проблем є глобалізація та інтернаціоналізація культури, нарощування темпів якої спричиняє супротив, бажання і потребу захисту культурної та мовної самобутності. З одного боку, існує потреба інтернаціоналізації освіти (візьмемо той же Болонський процес), з іншого – є нагальна необхідність відповідати місцевим умовам і зберігати кращі національні традиції.

Такі революційні зміни колосально впливають на нові галузі, у тому числі й освіту, хоч цьому сприяв перш за все саме розвиток освіти. Освіта стає все більш масо-

вою не зважаючи на проблему зайнятості випускників; при цьому зростання кількості бажаючих отримати освіту не супроводжується збільшенням фінансування, що не дозволяє реалізувати принцип рівного доступу до якісної освіти. Дипломовані фахівці не здатні власними силами забезпечити свою зайнятість або створити робоче місце.

Масовість вищої освіти породжує також проблему якості вищої освіти, спричиняє необхідність введення навчальних програм різних типів і, таким чином, ще більше здорожує процес отримання освіти. Європейська спільнота задекларувала створення єдиного освітнього простору до 2010 року, але при цьому напрацьовуються конкретні вимоги і рекомендації щодо якості освіти, без чого побудова такого простору є неможливою. Створюється європейський реєстр агенцій, що контролюють якість діяльності університетів. Основні стандарти та рекомендації стосуються таких позицій: а) політика та процедури щодо забезпечення якості; б) затвердження, моніторинг та періодичний перегляд програм, їх визнання; в) оцінювання студентів (до речі, з об'єктивністю оцінки знань студентів в Україні існує не проста проблема); г) забезпечення якості роботи професорсько-викладацького складу; д) джерела фінансування навчання, форми підтримки студентів; е) інформаційні системи; ж) інформування громадськості. Цей перелік може слугувати певним орієнтиром для наших зусиль під час підготовки до вступу в єдиний європейський освітній простір.

Вища освіта, за таких умов повинна не просто адаптуватися, а перш за все, як говориться в матеріалах Паризької 1998 року конференції ЮНЕСКО [1], упереджувати і впливати, орієнтувати. Вища освіта повинна розширювати і більш цілеспрямовано вносити свій вклад у солідарний та стійкий людський розвиток, наполегливо проводити лінію на обмін знаннями, на боротьбу з відчуженням і безробіттям, на ліквідацію бідності, різних форм експлуатації та дискримінації.

Все це породило нові масштабні проблеми розвитку освіти, що позначилися з початку ХХІ століття і спричинили необхідність пошуку динамічних підходів до їх вирішення. Всесвітня конференція ЮНЕСКО "Вища освіта у ХХІ столітті: підходи та практичні міри" [1] окреслила коло найважливіших тем для обговорення, які певною мірою характеризують тодішній погляд експертів країн світу на тенденції у вищій освіті майбутнього, серед них:

- потреби світу праці;
- вища освіта та стійкий розвиток;
- вклад у національний та регіональний розвиток;
- підвищення кваліфікації працівників вищої освіти – постійне завдання;
- вища освіта для нового суспільства: точка зору студентів;
- від традиційного до віртуального: нові інформаційні технології;
- визначальна роль наукових досліджень;
- вклад вищої освіти в систему освіти в цілому;
- жінки і вища освіта: проблеми і перспективи;
- сприяння культурі миру;
- мобілізація можливостей культури;
- соціальна відповідальність і академічні свободи.

Якщо суспільство не забезпечить організаційно та фінансово умови, щоб освіта виконала свої завдання перед цим же самим суспільством, то за прогнозами аналітиків, це самим серйозним чином позначиться на різних аспектах життя суспільства у ХХІ столітті. Як приклад, можна навести тенденцію до зменшення державного фінансування освіти і спроби розглядати вищі навчальні заклади як господарські підприємства, що виробляють товари і надають платні освітні послуги. Згадаймо хоча б, як кілька років тому назад керівники фінансового блоку Уряду України хотіли перевести університети із статусу бюджетної установи до статусу установи, що користується підтримкою держави. Спільними зусиллями ректорів та міністерства освіти і науки це вдалося зупинити, хоч все ж кошти, що заробляли університети включили до спецчастини бюджетного фінансування, яке теж контролюється держказначейством.

Тобто до освіти прагнуть застосувати жорсткі принципи конкуренції вільного ринку. В цілому, в умовах масовості освіти, не можна не розглядати конкуренцію як рушійну силу розвитку освіти, але при цьому потрібно чітко диференціювати завдання кожної категорії навчальних закладів перед суспільством і міру відповідальності та підтримки їх з боку держави. Проблеми держави у сфері економіки існували і будуть існувати практично завжди, але це не можна автоматично переносити на освіту і перекладати витрати на плечі батьків, що посилять проблему нерівності доступу до освіти.

Стратегічне завдання, що стоїть перед освітою на 3-тє тисячоліття Паризькою конференцією визначено наступним чином: "підготуватися до гідного виконання своєї місії у світі що змінюється, і задовольняти потреби суспільства ХХІ-го століття, де провідну роль будуть відігравати знання, інформація та освіта".

До основних місій вищої освіти віднесені наступні: головна – служити людині і суспільству; сприяти пошуку та визначенню шляхів до кращого майбутнього для суспільства і людини, скеровувати й формувати це майбутнє, брати активну участь у вирішенні великих проблем світового, регіонального, місцевого вимірів і сприяння стійкому розвитку, обміну знаннями, дотриманню прав людини, ствердженню культури миру і т. п., традиційна місія – збереження, розвитку та розповсюдження знань, формування відповідальних, освічених і активних громадян, підготовка висококваліфікованих фахівців; виконання культурної та етичної місії; сприяння розповсюдженню неперервної освіти.

Одним з головних завдань університетів, що ставилася перед ними є науково-дослідна робота, хоч на сьогодні вони вже не мають виключної монополії на дослідження однак кожен викладач повинен проводити наукові дослідження, що є важливою запорукою високого рівня викладання. Однак проблема полягає в тому, що в умовах масовості освіти, все більшого розмаху набувають так звані програми професійного спрямування, які в багатьох випадках не потребують від викладача наукового рівня навчального матеріалу. На такі програми орієнтуються також багато підприємців. За таких умов виникла ідея створення університетів різного типу: тих, які пропонують програми фундаментального наукового плану та програми практичного скерування, що зорієнтовані на обслуговування сьогодишнього виробництва. Створення таких

підсистем вищої освіти є перспективним для України, але, як показав перший досвід, дуже важко знайти критерії поділу та визначити фінансові й організаційні принципи функціонування таких структур, не кажучи вже про адекватне відображення прав випускників університетів різного типу.

Надзвичайно важливим є питання взаємодії між основними силами суспільства і системою вищої освіти, зокрема взаємодія із державою, парламентом, урядом, світом праці та засобами масової інформації. Особливо важливим є наголосити, що зв'язки вищої освіти зі світом праці повинні носити характер рівного партнерства. Мова повинна йти саме про взаємодію, а не просто систематичну адаптацію вищої освіти, про партнерство а не підлеглість ринку. Потрібно завжди надавати пріоритет фундаментальним функціям університетів, значення і продукт діяльності яких перебувають за межами ринку, особливо це стосується моральних і інтелектуальних наслідків досліджень і викладання та освітнього і культурного впливу. Університети не можна перетворити в установу для виробництва придатної для продажу "продукції".

На початку нового століття стало ще більше зрозумілим те, що не можна навчити раз і на все життя і зміни у вищій освіті мають скеровуватися на неперервність освіти, диверсифікацію і гнучкість, гнучкість та вміння вчасно реагувати на зміну потреб. Одним з головних викликів щодо змін вищої освіти зараз вважається її здатність надати можливість її отримання в будь-який момент життя людини і за будь якою за термінами навчання та змістом навчальною програмою. Саме це і буде сучасною системою освіти всезагального характеру протягом усього життя.

Тут буде доцільним також зауважити про необхідність формування нової концепції доуніверситетської освіти, яка б забезпечувала загальноосвітню підготовку, що включає та зближує між собою гуманітарну, природно-наукову та технічну культур і, таким чином долає розрив між загальною та професійною освітою. Зміст та завдання шкільної та наступних ланок освіти сьогодні потребують нових типів кореляції. Нажаль, в Україні ми поки що не досягли належного узгодження реформування систем загальноосвітньої та вищої школи, що було однією з причин об'єднання Міністерства народної освіти та Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти у 1991 році.

В перспективу створення системи неперервної освіти для всіх добре вписується ідея розширення та демократизації доступу до вищої освіти. В Україні в різних варіантах такі зусилля мали місце починаючи ще з 1992 року, коли перші спроби введення тестування робилися командою міністра П.М.Таланчука. Потім ці зусилля в експериментальному порядку знаходили свій розвиток в діях наступних міністрів, особливо в період, коли міністром був В.Г. Кремень. Більш всеохоплюючого вигляду вони набрали у 2008 році при нині діючому міністрі – І.О. Вакарчуку.

Безумовно це досягнення нашої вищої школи, але на мій погляд система має розвиватися, щоб врахувати всі особливості українського суспільства і убезпечити себе від спроб пристосуватися до використання її недосконалостей, що може навіть розширити масштаби корупції у цій справі. Міркуючи про напрями вдосконалення та підвищення ефективності системи тестування я завжди був переконаний, що основ-

ної мети запровадження тестової системи конкурсного доступу усунення проявів корупції можна буде досягти лише виключивши людський фактор, що найбільш ймовірно лише за умов повної комп'ютеризації усього циклу проведення тестування. Сьогодні ж ми ще відчуваємо наявність несанкціонованого втручання і впливу на результати тестування, — позбавивши таких можливостей одних, ми дали не менші можливості для інших осіб, насамперед у регіонах.

Крім цього створену матеріальну та методичну базу слід використовувати більш ефективно запровадивши тестування якості знань студентів під час акредитації спеціальності. Думаю також, що останнім часом акцент у використанні результатів тестування зроблено на вступ до університетів, тоді як на початку цього процесу планувалася і оцінка роботи шкіл, такий підхід дасть змогу здійснити комплексний вплив на підвищення якості освіти в Україні.

Розвиток неперервної освіти, диверсифікація навчальних закладів та програм, організаційних форм навчання, потреб студентів різних вікових категорій та життєвого досвіду призводять до зміни традиційної ролі викладача, урізноманітнюють їх завдання і вимагають розробки нових педагогічних технологій. Тому все більшої ваги набуває завдання підготовки та підвищення кваліфікації викладача, участь у науково-дослідній роботі, зв'язок між викладанням і, науковими дослідженнями. Важливим засобом підготовки, розвитку особистості, покращання обміну знаннями та ознайомлення з різними культурами є академічна мобільність викладачів та студентів на національному, регіональному та міжнародному рівнях. Приєднання до Болонського процесу, розширення участі університетів у роботі міжнародних освітніх інституцій, двосторонні договори про співробітництво між університетами створили належні умови для цього, але головною перешкодою, як і раніше, залишається не володіння більшої частини викладачів вищої школи іноземними мовами. Це одне з важливих завдань для системи перепідготовки викладачів, яка на сьогодні знаходиться на належному рівні, відсутній також належний контроль виконання норми закону щодо обов'язкового володіння випускника університету однією з іноземних мов.

Багато дискусій в Україні точиться навколо надзвичайно важливого питання розширення автономії вищих навчальних закладів. Однозначного розуміння цього поняття серед ректорів та управлінців до сих пір не має, існують досить крайні точки зору, особливо щодо питання підвітності автономного університету суспільству та державі та переліку прав автономного закладу. Питання загострюється й тим, що законодавче поле вищої освіти утворюється не тільки Законом "Про вищу освіту", більш того, умов для реалізації прав автономії, закладених у цьому законі, також не створено. Часткове вирішення цих проблем через надання додаткових прав окремим університетам, без встановлення чітких критеріїв надання цього статусу також не йде на користь справі.

Слід відзначити, що ця проблема є складовою світової тенденції щодо змін статусу і місії університету у зв'язку із процесами глобалізації, інтернаціоналізації освіти, розвитку систем транснаціональної освіти, зменшення впливу держави на університетську освіту її універсалізацію. Системне розкриття принципів, на яких може базуватися універсальний підхід наведено у робочому документі Конференції ЮНЕСКО у

Парижі у 1998 р. [1]. Головне, що слід підкреслити, – цей підхід передбачає багато різноманітність форм співробітництва між всіма установами, чия місія полягає в тому, щоб сприяти стійкому людському розвитку та культурі миру. Зміни, що відбуваються у суспільстві та вищій школі на початку 3-го тисячоліття вимагають сформулювати нові принципи такого співробітництва серед яких називаються: міжнародний характер програм освіти та наукових досліджень, широкий доступ до новітніх технологій, посилення партнерських взаємозв'язків між світом праці та вищою освітою. Але, на думку автора та багатьох експертів, ще більш важливою є необхідність створення механізмів боротьби з явищами поляризації, маргіналізації та фрагментації.

На завершення і в доповнення до сказаного вище та для кращого розуміння результативності управлінських рішень корисно зробити ретроспективний аналіз, що із запланованого і не запланованого нам вдалося зробити в Україні?

1. Створена і постійно вдосконалюється, попри всім перипетіям політичного характеру, законодавча і нормативна база, що, в основному, забезпечує потреби функціонування національної системи вищої освіти, і відповідає сучасним світовим підходам. Але на сьогодні вона все ж потребує суттєвих уточнень з урахуванням здобутого нашого та світового досвіду у процесах реформування систем освіти.

2. Забезпечено демократичні умови доступу до вищої освіти, зросла кількість студентів вищих навчальних закладів. На сьогодні близько 70 % випускників шкіл вступають до вищих навчальних закладів 111-1У рівнів акредитації проти 22 % у 1990 році. Проте у цьому є свої мінуси й плюси, тому питання доступу потребують постійної уваги: ми повинні визначитися з питань пропорційності обсягів підготовки фахівців за програмами здобуття робітничих професій, середнього персоналу (коледжі, технікуми) та на рівнях бакалавр, магістр, доктор філософії. Важливо, щоб молодь відчувала, що кожна з програм навчання дає йому можливість отримати престижну професію, цікаву роботу, добру заробітну плату. Але це вже завдання для усього суспільства та влади і, на жаль, враховуючи стан нашої економіки, його виконання прийдеться віднести на досить довгу перспективу.

3. Створено окремі елементи системи контролю та гарантій якості освітніх послуг, що, в загальних підходах, відповідають вимогам європейської спільноти.

4. Запроваджена 3-х ступенева структура освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавр-магістр-доктор філософії (кандидат наук), що відповідає болонським принципам, напрацьоване відповідне методичне та організаційне забезпечення, зокрема впроваджується європейська система трансферу кредитів (ECTS).

5. Україна стала повноправним членом європейської освітньої системи, ратифікувала підписала та ратифікувала Ліссабонську конвенцію про визнання кваліфікацій і приєдналася до країн-учасників Болонського процесу, біля 20 університетів стали членами європейської асоціації університетів "Магна карта". Україна підписала 21-ну двосторонні угоди про взаємне визнання документів про освіту, наукові ступені та вчені звання, у тому числі із Францією, Росією, Угорщиною та Китаєм. Україною також підписано 6 загально-європейських документів про визнання кваліфікацій, періодів навчання,

еквівалентності дипломів, які дають допуск до університетів та 7 двосторонніх угод щодо підготовки і атестації наукових, науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, співставлення наукових ступенів та їх визнання.

6. Започатковано і розвинуто систему громадського управління, самоврядування навчальних закладів, у тому числі студентського самоуправління. Запроваджено нову систему звітності та обрання керівників вищих навчальних закладів. Розширено права трудового колективу, загальні збори чи конференція якого є вищим органом самоврядування закладу. При МОН України створено громадську колегію та громадську раду, які разом з громадськістю розглядають ключові питання розвитку освіти. В регіонах при обласних радах створені громадські комісії з ліцензування та акредитації. Проте ще рано говорити про ефективність діяльності цих органів, яким не достає практичного досвіду та чіткості взаємодії з державними органами управління, не повністю визначена правова база для прийняття та виконання рішень.

Окремих органам студентського самоврядування не вдалося позбутися певної політичної заангажованості, що є однією з причин не достатньої їх взаємодії з керівництвом вищих навчальних закладів. Нагальним завданням для посилення ролі органів самоврядування є наукове узагальнення існуючої практики як в межах нашої країни, так і за її межами, пошук механізмів підтримки студентських ініціатив та досягнення необхідного балансу прав та відповідальності кожної із співпрацюючих сторін.

7. Розроблено систему стандартів вищої освіти. Однак слід відзначити, що вона потребує подальшого вдосконалення та спрощення, що розширить можливості її використання, особливо в процесі моніторингу відповідності якості освітніх послуг встановленим вимогам.

8. Здійснено управлінські кроки щодо розвитку системи навчальних закладів 1-11 рівня акредитації. З окремих спеціальностей розроблено інтегровані навчальні програми професійної вищої освіти короткого циклу, біля 200 технікумів та коледжів стали структурними підрозділами університетів і академій.

9. Започатковано елементи системи централізованого забезпечення вищих навчальних закладів україномовною навчальною літературою за рахунок бюджетних коштів, що разом із досить розвиненою в більшості університетів власною видавничою базою значним чином дозволило послабити проблему забезпечення навчального процесу сучасними україномовними підручниками та навчальними посібниками. Нажаль на сьогодні її розвиток стримується недостатнім фінансуванням видання навчальної літератури.

10. Розроблено, експериментально апробовано та впроваджено у 2008 році загальнодержавну систему незалежного оцінювання знань вступників до вищих навчальних закладів, що дозволило покращити умови доступу талановитої молоді до вищої освіти. Робота по вдосконаленню цієї системи продовжується.

11. Створено систему підготовки та перепідготовки державних службовців, суттєво переглянуто принципи підготовки кадрів для військових потреб та для силових структур.

12. Відбулося становлення системи вищих навчальних закладів недержавної форми власності, яка тепер відіграє важливу роль у процесі забезпечення освітніх потреб населення.

Нажаль, є багато важливих питань розвитку вищої освіти, які так чи інакше фігурували в директивних документах і програмах різного рівня але так і залишилися не вирішеними. Оскільки чимало цих питань не втратили свою актуальність, доцільно навести перелік основних з них, що може сприяти поверненню до їх розгляду з урахуванням сьогодишнього розуміння підходів до їх вирішення.

1. Не вдалося вирішити проблему укрупнення вищих навчальних закладів, впорядкування їх мережі та усунення їх розпорошеності за відомчим підпорядкуванням.

2. Діючий порядок планування підготовки фахівців, визначення обсягів підготовки за кошти державного бюджету у розрізі окремих напрямів підготовки та спеціальностей не відповідають завданням збереження освітньо-наукового потенціалу нашої держави, не задовольняють потреби ринку праці і, таким чином, не сприяють підвищенню соціальної захищеності випускників вищих навчальних закладів. На мою думку, найбільш ефективному вирішенню цих проблем будуть сприяти: перегляд законодавчої бази щодо формування держзамовлення на підготовку кадрів з вищою освітою; диверсифікація навчальних програм, зокрема шляхом запровадження університетських програм професійної та академічної спрямованості; розробка за участю роботодавців національної системи кваліфікацій та узгодженого з нею переліку напрямів та спеціальностей підготовки; перегляд класифікатора професій та розширення переліку посад, що можуть займати випускники бакалаврату, які навчалися за програмами вищої освіти професійного спрямування.

Важливо зауважити, що у процесі роботи над вирішенням цих проблем, зокрема визначенню змісту освіти, створенню національної системи кваліфікацій та класифікатора професій на компетентносній основі, потрібно врахувати усю багатогранність розуміння цього поняття. Так у доповіді Жака Делора міжнародній комісії ЮНЕСКО у 1995р. "Освіта. Прихований скарб" сформульовано 4-ри принципи, на яких має будуватися освіта: навчитися жити разом, навчитися отримувати знання, навчитися працювати, навчитися жити, які по суті є глобальними компетентностями. Рада Європи (Ключові компетентності для Європи) запропонувала 5 ключових компетентностей, якими мають володіти молоді європейці, серед них: політичні та соціальні компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві; компетентності, що стосуються володіння усним та письмовим спілкуванням. Європейська довідкова система (Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework) складається з 8-ми ключових компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності у галузі науки і техніки; цифрова компетентність; навчатися вчитися; міжособистісна, міжкультурна і соціальна компетентності; громадянська компетентність; підприємливість; культурне самовираження.

І все ж головною умовою успіху у вирішенні цього надскладного та надважливого завдання, на мою думку, є необхідність прийняття принципово нових рішень Уряду України з питань налагодження належної взаємодії між МОН, Мінпраці та соціальної політики, а також Мінекономіки України.

3. Не вирішена проблема моніторингу якості підготовки фахівців як на державному рівні, так і на рівні конкретного університету. Потребує свого вирішення питання створення незалежних агенцій гарантування якості освіти, що мають отримати сер-

тифікат європейської агенції ENQA, якій міністри країн-учасниць Болонського процесу доручили організовувати і контролювати цей важливий напрям роботи по створенню європейського єдиного освітнього простору до 2010 року.

4. Не переглянуто принципи організації та зміст підготовки наукових кадрів відповідно до вимог, що рекомендовані країнами-учасницями Болонського процесу для 111-го циклу вищої освіти. Виконуючи ці рекомендації, потрібно зберегти напрацювання та досвід кращих університетів України щодо підготовки та атестації аспірантів. Зокрема, потребують вдосконалення принципи планування підготовки аспірантів у розрізі конкретних спеціальностей, порядок зарахування для навчання за програмами 3-го циклу, а також посилення в процесі навчання академічної складової підготовки, що буде сприяти підвищенню якості дисертаційних досліджень аспірантів.

5. Діюча система оплати праці викладачів університетів, не забезпечує належну мобільність провідних викладачів університетів, потрібно переглянути порядок планування і обліку навчального навантаження, щоб створити кращі умови для їх залучення до навчального процесу в інших університетах, у тому числі й за кордоном.

6. Не завершено створення підсистеми елітної освіти для підготовки висококваліфікованих кадрів для пріоритетних та науково-ємних галузей економіки. Не знайдено ефективних управлінських рішень щодо взаємодії у вирішенні цих проблемних питань між з національною та галузевими академіями наук.

Не отримала свого розвитку ідея створення системи національних вищих навчальних закладів, внаслідок чого вплив цього управлінського ресурсу розвитку вищої школи України практично став непомітним.

7. Не розроблена ефективна система рейтингової оцінки діяльності вищих навчальних закладів із застосуванням рейтингів різного призначення (управлінських, інформаційних і т.п.). Перші спроби застосування рейтингів показали недосконалість індикаторів, відсутність відповідальності за достовірність представлених університетами показників діяльності та нормативної бази щодо використання результатів рейтингу як підстав для прийняття управлінських рішень.

8. Розширення обсягів прийому на перші курси вищих навчальних закладів за умов відсутності можливостей для адекватного збільшення кількості місць у гуртожитках призвело до погіршення умов проживання студентів у гуртожитках, багато університетів тепер змушені обмежувати кількість місць для мешканців області, де знаходиться університет. Фінансовий стан більшості університетів не дозволяє будувати нові гуртожитки, не набула свого розвитку й ідея МОН України, щоб вести будівництво нових студентських гуртожитків спільно з міськими та обласними місцевими адміністраціями. Важливість проблеми не тільки у тому щоб забезпечити наших студентів пристойним житлом, не слід забувати і про те, що наявність належних побутових умов є одним з критеріїв оцінки готовності країни до входження в єдиний європейський освітній простір.

9. Не сформована ефективна система інституцій для розробки нормативно-правового та науково-методичного забезпечення програм розвитку вищої освіти. Низький рівень заробітної плати не дозволяє забезпечити Інститут інформаційних технологій та змісту освіти МОН достатньою кількістю кваліфікованих фахівців. Науково-методичні комісії МОН, що

працюють на громадських засадах, теж не здатні виконати це завдання. Завантаженість співробітників профільного управління вищої освіти МОН поточними справами та їх недостатня кількість не дозволяють якісно напрацювати проект потрібного документа, організувати роботу фахівців тимчасової робочої групи і брати в ній участь на належному рівні.

10. Не набула сучасного вигляду система післядипломної освіти, яка залишається відокремленою від університетів та від сфери виробництва. Певним чином покращує ситуацію поява на ринку освітніх послуг приватних навчальних закладів. І все ж спектр навчальних програм, що пропонуються, далеко не відповідає завданням створення системи освіти дорослих та умов для навчання протягом усього життя. Головним управлінським рішенням на даному етапі повинна стати розробка нормативно-правової бази післядипломної освіти та налагодження дієвої співпраці МОН і університетів із роботодавцями, їх громадськими об'єднаннями та службою зайнятості.

11. Не створена система економічного та правового стимулювання розвитку вищих навчальних закладів.

12. Система стипендіального забезпечення студентів не відповідає своєму призначенню і не в змозі створити нормальні умови навчання малозабезпеченим студентам за причин обмежених можливостей бюджету. До сьогодні не відпрацьовані механізми запровадження системи соціальних стипендій для малозабезпечених студентів та надання грантів для покращання умов свого навчання талановитій студентській молоді.

Така ситуація з гуртожитками та стипендіями створює привід для окремих заopolітизованих студентських організацій проводити акції протесту, в багатьох випадках лише для власного піару, що є причиною непотрібного збурення студентського середовища.

13. Не відпрацьована до завершеної ефективної форми цілісна система управління вищою школою, що поєднувала б державну та громадську складові управління, помірну централізацію та автономію суб'єктів управління, чітку взаємодію по вертикалі управління, об'єднувала б зусилля усіх відомств, яким підпорядковані навчальні заклади, роботодавців та ефективно використовувала можливості студентського самоуправління і, таким чином, була наближеною до інноваційної моделі управління галуззю.

14. Не вдалося досягти належної координації виконання чисельних державних програм розвитку освіти та забезпечити їх науковий супровід і необхідне фінансування.

15. Не відпрацьовані механізми та принципи формування регіонального замовлення на підготовку фахівців з вищою освітою в умовах диверсифікації джерел фінансування підготовки. Не забезпечено на належному рівні управління впровадженою системою цільової підготовки педагогічних кадрів для потреб регіону.

Наведений перелік проблем, аналіз причин їх виникнення та деякі пропозиції щодо їх вирішення не вичерпують весь комплекс зусиль, що потрібні для досягнення більшшої відповідності української вищої школи її місії у сучасному суспільстві. Обсяги цієї статті не дозволяють розширювати їх спектр. Все це автор планує розглянути та опублікувати у своїх наступних публікаціях.

Література:

Вища освіта у XXI столітті підходи та практичні заходи, ЮНЕСКО, Париж, 5-9 жовтня 1998р., Всесвітня конференція з вищої освіти.

СТОЙКА І. А.,

студентка факультету міжнародного бізнесу
та міжнародної економіки,
Закарпатський державний Університет

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Ця стаття присвячена важливості Болонського процесу в Україні. Болонський процес – це процес європейських реформ, спрямований на створення спільної Зони європейської вищої освіти.

У 2006 році була створена Національна команда фахівців Болонського процесу в Україні. Ця команда проводить освітні тренінги у наступних напрямках:

- *Якість вищої освіти;*
- *Система освіти, що базується на 3 циклах навчання (спеціаліст, магістр, доктор);*
- *Система кваліфікацій європейського освітнього простору.*

Основні проблеми Болонського процесу в Україні вимагають наступних дій:

- *Створення принципів, механізмів та процедур для впровадження докторського навчання як третього Болонського циклу;*
- *Прийом на роботу випускників, особливо бакалаврів;*
- *Мобільність студентів та професорсько-викладацького складу у міжнародному освітньому просторі;*
- *Практика соціального партнерства між вищими навчальними закладами та роботодавцями, громадянами і соціальними об'єднаннями та їхня участь у вирішенні проблем вищої освіти.*

Ета стаття посвящена важности Болонского процесса в Украине. Болонский процесс – это процесс европейских реформ, направленный на создание общей Зоны европейского высшего образования.

В 2006 году была создана Национальная команда специалистов Болонского процесса в Украине. Эта команда проводит образовательные тренинги в следующих направлениях:

- *Качество высшего образования;*
- *Система образования, которое базируется на 3 циклах учебы (специалист, магистр, доктор);*
- *Система кваліфікацій європейського освітнього простору.*

Основные проблемы Болонского процесса в Украине требуют следующих действий:

- *Создание принципов, механизмов и процедур для внедрения докторской учебы как третьего Болонского цикла;*
- *Прием на работу выпускников, особенно бакалавров;*
- *Мобильность студентов и профессорско-преподавательского состава в международном образовательном пространстве;*

• Практика социального партнерства между высшими учебными заведениями и работодателями, гражданами и социальными объединениями и их участие в решении проблем высшего образования.

This article is dedicated to the importance of the Bologna process in Ukraine. The Bologna process is the process of european reforms, which is aimed at the creation of common Zone of european higher education until 2010.

In 2006 there was created National Team of Bologna Promoters in Ukraine. This Team holds educational trainings in the following directions:

- *The quality of higher education;*
- *The system of education, based on 3 cycles;*
- *Qualification system of the european educational space.*

The main problems of the Bologna process in Ukraine require the following actions:

- *The creation of principles, mechanisms, and procedures for introducing the postdoctoral studies as the third Bologna cycle;*
- *The employment of graduates, especially that of bachelors;*
- *The mobility of students and professors in the international educational space;*
- *The practice of social partnership between universities and employers, citizens and social associations, and their participation in solving the problems of higher education.*

Однією з найважливіших сфер розвитку євроінтеграції є сфера вищої освіти, де вона набула форм Болонського процесу. На сьогодні 46 європейських країн, включно з Україною, є його учасниками. Крім того, значна кількість міжнародних організацій підтримують ідеї процесу та сприяють його реалізації.

Болонський процес (БП) – це процес європейських реформ, що спрямований на створення спільної Зони європейської вищої освіти до 2010 року. Болонський процес офіційно розпочався у 1999 році з підписання Болонської декларації. Передумовою її створення стало підписання Великої Хартії європейських університетів [2, с. 158].

Згідно з цілями БП до 2010 року освітні системи країн-учасниць Болонського процесу повинні бути змінені, щоб сприяти:

- полегшенню переїзду громадян з метою подальшого навчання чи працевлаштування у Зоні європейської вищої освіти;
- зростанню привабливості європейської вищої освіти;
- розширенню Європи та забезпеченню її подальшого розвитку як стабільного, мирного, толерантного суспільства.

Слід зазначити, що БП не передбачає створення повністю ідентичних систем освіти у різних країнах, він призначений лише для зміцнення взаємозв'язків та покращення взаєморозуміння між різними освітніми системами. 19 травня 2005 року у норвезькому місті Берген на Конференції міністрів країн Європи Україна приєдналася до Болонського процесу, зобов'язавшись внести відповідні зміни у національну систему освіти та приєднатися до роботи над визначенням пріоритетів у процесі створення єдиного європейського простору вищої освіти до 2010 року.

Починаючи з Бергена (травень, 2005), в системі вищої освіти України запроваджено важливі кроки з реалізації положень Болонського процесу та підготовлено План дій щодо їхнього впровадження до 2010 року [1, с. 195].

Одним із таких кроків стали зміни в системі органів державної влади, відповідальних за вищу освіту.

При Міністерстві науки і освіти за розпорядженням Уряду України було створено Міжвідомчу комісію з впровадження положень Болонського процесу.

В 2006 році створено Національну групу промоутерів Болонського процесу в Україні (National Team of Bologna Promoters), до якої залучені фахівці провідних університетів України. Вони беруть участь в навчальних тренінгах з актуальних проблем вищої освіти на Європейському освітньому просторі і відповідно проводять в Україні навчальні тренінги за такими основними напрямками:

- забезпечення якості вищої освіти;
- трициклова система освіти;
- система кваліфікацій європейського освітнього простору.

Створення органів студентського самоврядування на рівні університету і факультету та представництво студентів у складі вченої ради університету стало важливим моментом, закріпленим у Положенні про вищий навчальний заклад та доповненні до Закону України "Про вищу освіту". В цих документах виписані повноваження органів студентського самоврядування:

- участь у прийнятті рішень щодо організації навчання;
- участь у вирішенні питань контролю якості освітніх послуг;
- участь у вирішенні питань організації побуту, дозвілля та сприяння працевлаштуванню.

Створена при Міністерстві освіти і науки України, Всеукраїнська студентська рада стала кандидатом в члени Національних спілок студентів Європи (The National Union of Students in Europe (ESIB)).

В 2006/2007 навчальному році у всіх ВНЗ України III-IV рівнів акредитації запроваджено кредитно-трансферну систему ECTS. Це – система обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах, що є нагромаджувальною системою, здатною працювати в рамках концепції "навчання впродовж усього життя".

Наступним важливим кроком стало введення двох циклів навчання: 1-й – до одержання першого академічного ступеня і 2-й – після його одержання. При цьому тривалість навчання на 1-му циклі складає не менше 3-х і не більше 4-х років. Навчання впродовж другого циклу може передбачати отримання ступеня магістра (через 1-2 роки навчання після одержання 1-го ступеня) і/або докторського ступеня (за умови загальної тривалості навчання 7-8 років) [4, с. 152].

При цьому виникло питання додати докторський рівень як третій ступінь Болонського процесу, що доповнює два основних ступені вищої освіти. Проявами цього процесу в Україні є наступні:

- відсоток студентів третього циклу відповідно до структурованих докторських програм до кількості випускників другого циклу становить 2,2;

- стандартна тривалість стаціонарного докторського навчання становить 3 роки;
- докторські навчальні програми включають лекційні курси та незалежні наукові дослідження;
- створюються процедури контролю та оцінювання докторського навчання;
- ведеться робота щодо узгодження принципів включення докторського навчання до системи національних кваліфікацій;
- докторське навчання є інтегрованим у міждисциплінарне навчання та сприяє розвитку взаємозамінних умінь. Поступово реалізуються принципи неперервності та наступності програм підготовки на другому та третьому циклах навчання;
- передбачається запровадження кредитів ECTS для вимірювання навчального навантаження студентів в докторському навчанні.

Тут важливе значення має збільшення мобільності на докторському і постдокторському рівнях, а також збільшення співробітництва зацікавлених навчальних закладів в рамках навчання на одержання докторського ступеня і підготовки молодих дослідників.

Міністерством освіти і науки України розроблено послідовні кроки з формування і запровадження системи національних кваліфікацій. Цей процес планується завершити поетапно до 2010 року з виконанням зобов'язань, прийнятих в Бергені 2005 року. Основою цих дій є узгодження національної системи кваліфікацій з системою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти [3, с. 94].

Зокрема, здійснюються такі заходи:

- розроблено і затверджено на рівні Уряду перелік програм підготовки бакалаврів, у якому враховано досвід європейських країн. Зараз розпочато формування національної структури кваліфікацій бакалавра, яка відповідає цьому переліку і буде представлена в Групу супроводу Болонського процесу (BFUG) для адаптації в загальноєвропейську систему кваліфікацій;
- у 2006/2007 навчальному році студенти всіх ВНЗ III-IV рівнів акредитації залучені у двоциклову систему підготовки, що відповідає Болонським принципам.

Стосовно програм другого циклу, вивчається проблема диверсифікації програм за критеріями академічності та професійності. Зараз в Україні пропонується післябакалаврська програма магістр наук і програма, що має умовну назву “спеціаліст”, яка більше зорієнтована на практичну діяльність [5, с. 25].

Сьогодні вищі навчальні заклади і роботодавці обговорюють питання еволюції таких програм. Пропонуються два варіанти:

1. Залишити на другому циклі тільки програму підготовки магістра (але тоді загострюється проблема працевлаштування бакалавра і значної кількості осіб, що будуть мати доступ до магістерських програм).
2. Розробити два варіанти магістерських програм – магістра академічного і професійного профілю. Як приклад для технічних спеціальностей – магістр наук, магістр інженерії. Остання програма більше зорієнтована на практичну діяльність. За окремими напрямками планується створити програми підготовки інтегрованих магістрів на базі повної середньої школи.

Такі програми вже пропонуються при підготовці фахівців за окремими напрямками освіти. Це стосується медицини і ветеринарії. Можливе розширення і для спеціальностей філософії та мистецтва.

Пропозиція щодо узгодження національної системи кваліфікацій з системою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти обговорювалась усіма зацікавленими сторонами на національному рівні і було узгоджено терміни для її запровадження.

Болонська система передбачає запровадження Додатку до Диплому. В Україні було розроблено рекомендації і організаційні заходи щодо його запровадження:

- широко поширеною європейською мовою;
- безкоштовно;
- автоматично;
- формату Додатку до Диплому EU/CoE/UNESCO (Європейського Союзу/Ради Європи/ЮНЕСКО) [7, с. 152].

Однією із сучасних проблем запровадження даного процесу в Україні є взаємозв'язок вищої освіти та науково-дослідної діяльності. В цьому питанні здійснюються наступні заходи:

- До викладання у вищій навчальній закладі залучаються вчені інших науково-дослідних інституцій.
- Вищі навчальні заклади спільно із науково-дослідними інституціями створюють філії кафедр, де магістри проходять наукове стажування.
- В Україні щорічно проводяться регіональні та міжнародні студентські наукові конференції, на яких вони виступають з науковими доповідями.

Також було вжито наступні заходи для усунення перешкод мобільності студентів та сприяння повному використанню програм мобільності:

- Спрощено переведення студентів з одного вищого навчального закладу до іншого за рахунок трансферу та накопичення кредитів ECTS. Бакалавр будь-якого університету може продовжувати навчання на другому циклі іншого університету.
- Міжнародній академічній мобільності значною мірою сприяють двосторонні договори обміну студентами [6, с. 96].

Підвищенню внутрішньої мобільності кадрів сприяє:

- обмін викладачами між різними вищими навчальними закладами;
- можливість суміщення посад викладачами різних вищих навчальних закладів;
- відміна права ректорів на заборону суміщення посад.

Підвищенню зовнішньої мобільності кадрів сприяє:

- стажування викладачів українських вищих навчальних закладів у провідних європейських університетах;
- укладення міжуніверситетських двосторонніх договорів по обміну кадрами;
- створення спільних програм підготовки фахівців із провідними європейськими університетами;
- виконання спільних наукових програм із провідними університетами європейського простору вищої освіти, країн-учасниць Болонського процесу.

Показником міжнародної академічної мобільності є контингент іноземних студентів в Україні та українських студентів за кордоном. У 2005/2006 навчальному році в Україні здобувало вищу освіту 35 тис. іноземців і близько 20 тис. молодих українців проходило навчання та стажування за кордоном, що включало в себе частковий курс навчання, повний курс навчання, дослідницьку роботу, стажування, мовні курси тощо.

Недоліком системи освіти все ж залишається відсутність портативних позик та грантів для навчальних поїздок студентів за кордон. Однак зараз підготовлено проект Указу Президента про надання стипендій Президента України талановитим студентам і молодим науковцям для навчання та стажування в провідних зарубіжних університетах і дослідних центрах, яким передбачається виділення п'ятдесяти студентських стипендій щорічно [8, с. 56].

В 2006 році проведено два семінари за ініціативою Ради Magna Charta Universitatum з проблем конвергенції вищої освіти на шляху створення Європейського освітнього простору.

Розширено систему інформування і мотивації суб'єктів діяльності вищих навчальних закладів з проблем інтеграції української системи вищої освіти в європейську. З цією метою розширено контакти з робочими групами Європейського Союзу.

Все ж у системі вищої освіти України на сьогоднішній день існує ряд проблем. Сюди можемо віднести складності запровадження докторського навчання як третього етапу, проблеми із працевлаштуванням випускників ВНЗ, неузгодженість системи оцінки якості вищої освіти з європейськими стандартами і нормами, реально існуючі обмеження освітньої мобільності тощо.

Для вирішення даних проблем необхідно здійснити низку важливих заходів. Це:

- Розробка принципів, механізмів та процедур запровадження докторського навчання як третього Болонського циклу відповідно до структурованих докторських програм із стандартною тривалістю стаціонарного докторського навчання.
- Працевлаштування випускників (особливо випускників першого циклу — бакалаврів). З приводу цього підготовлено проект Закону України “Про залучення роботодавців до підготовки та перепідготовки кадрів, освітніх і наукових процесів” та проект постанови Кабінету Міністрів України “Про порядок працевлаштування випускників вищих навчальних закладів”.
- Створення системи оцінки якості вищої освіти, яка відповідає б європейським стандартам і нормам.
- Забезпечення мобільності студентів та професорсько-викладацького складу в міжнародному освітньому просторі.
- Розширення практики соціального партнерства вищих навчальних закладів з роботодавцями, громадянами і соціальними об'єднаннями і залучення їх до процесу вироблення і прийняття рішень з проблем вищої освіти.

І хоча включення України до Болонського процесу є досить складним питанням, що має свої ускладнення та недоліки, проте здійснення відповідних заходів у цій галузі сприятиме залученню нашої держави до якісно нового, Європейського освітнього простору.

Література:

1. Базилевич В. Д. Сучасна економічна освіта: Україна і болонський процес – К.: Знання, 2006. – 326 с.
2. Байденко В. И. Болонский процесс: Курс лекций. – М.: Логос, 2004. – 208 с.
3. Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ “Видавництво “Політехніка””, 2003. – 200 с.
4. Кремень В. Г. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник. Авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
5. Ніколаєнко С. М. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін – Берген). Упорядники: Шинкарук В. Д., Болюбаш Я. Я., Бабин І. І., Грубінко В. В., Степко М. Ф. – К.: Вид-во Дельта, 2007. – 53 с.
6. Олексик Х. М. Стан, проблеми та перспективи інтеграції України у Європейський освітній і науковий простір: Матеріали IX міжнародної наукової конференції, 12-15 квітня 2005 року, Ужгород (Україна) – Сніна (Словаччина). Ужгород: Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ управління у справах преси та інформації, 2005 – 196 с.
7. Олексик Х. М. Проблеми розробки національної системи кваліфікацій в Європейському просторі вищої освіти: Міжнародний науковий вісник за матеріалами XII міжнародної науково-практичної конференції, 24-27 жовтня 2006 року, Ужгород (Україна) – Сніна (Словаччина). Ужгород: ВЕТА – Закарпаття, 2007. – 276 с.
8. Товажнянський Л.Л., Сокол Є.І., Клименко Б.В. Болонський процес: цикли, ступені, кредити. – Х.:ХПІ, 2004.

СУРИНА И. А.,

доктор социологических наук, профессор,
декан философско-педагогического
факультета, заведующая кафедрой
социальной педагогики Поморской Академии,
Польша

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПОЛЬШЫ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

В статье рассматриваются основные пути развития системы высшего образования Польши. Показано состояние, описаны основные проблемы и основные пути развития польской системы высшего образования на пути ее интеграции в Европейское образовательное пространство.

У статті розглядаються основні шляхи розвитку системи вищої освіти Польщі. Показаний стан, описані основні проблеми і основні шляхи розвитку польської системи вищої освіти на шляху її інтеграції до Європейського освітнього простору.

Начиная с 90-х годов XX века, система высшего образования в Польше постоянно изменяется, а также достаточно часто реформируется. Правовое основание реформ высшего образования в 90-е годы были заложены в Законе о высшем образовании 12 сентября 1990 года. В этот период появился и начал активно развиваться сегмент негосударственных вузов. Наиболее существенная трансформация системы высшего образования произошла после вступления Польши в Европейский Союз. Эта интеграция предопределила процесс приведения польской системы высшего образования в соответствие с требованиями Европейского Союза и принципов Болонского процесса. 27 июля 2005 года был принят Закон "Право о высшем образовании", согласно которому польская система высшего образования была приведена в соответствие с мировыми стандартами, а особенно с европейскими. Главными положениями этой реформы было введение трехуровневой системы образования 3+2+4 (3 года – бакалавриат, 2 года – магистратура, 4 года – аспирантура); изменение требований к кадровому минимуму для получения лицензии на ведения образовательной деятельности на каждом из данных уровней: бакалавриат – 3 профессора, доктора наук и 6 кандидатов наук, доцентов; магистратура – 6 профессоров, докторов наук и 6 кандидатов наук, доцентов, для которых данный вуз является основным местом работы; а подготовка в аспирантуре может осуществляться только в случае, если вуз исполняет, помимо иных, обязательные требования – имеет лицензию на ведение образовательной деятельности на уровне магистратуры по данному направлению образования и были уже выпуски студентов, а также кадровый миним составляют 8 профессоров, докторов наук, научная деятельность которых сосредоточена в данной области наук.

Кроме названных изменений, было также введена кредитно-модульная система (ECTS) для равнозначности дипломов о высшем образовании в рамках ЕС, введение

процедуры мобильности студентов, преподавателей и научных работников, введение новых принципов в совершенствовании системы качества образования, введение принципов обучение на протяжении всей жизни и т.д. Иными словами введены основные принципы и положения Болонского процесса в практическую деятельность вузов.

Таблица 1. Распределение вузов Польши в зависимости от типа вуза и количества обучающихся в них студентов (1, с.21)

Тип вуза	Кол-во вузов			Кол-во обучающихся студентов, тыс. чел. *		
	1990/1991	2004/2005	2005/2006	1990/1991	2004/2005	2005/2006
ВСЕГО	112	427	445	403,8	1926,1	1953,8
Университеты	11	17	18	141,1	554,9	563,1
Технические вузы	30	22	22	75,7	340,2	331,1
Сельскохозяйственные вузы	9	9	9	36,4	107,6	107,7
Экономические вузы	5	93	95	24,0	387,9	407,8
Педагогические вузы	10	17	16	47,6	133,8	111,8
Медицинские академии	12	9	9	37,5	44,5	48,8
Морские вузы	3	2	2	2,5	12,1	11,5
Академии физического воспитания	6	6	6	14,6	27,0	28,2
Артистические вузы	17	22	22	8,2	15,1	15,4
Духовные, богословские вузы	7	14	13	6,7	10,4	10,4
Вузы Минобороны** и МВ Д***	2	7	7	9,5	13,3	14,0
Другие типы вузов	-	28	31	-	72,2	79,5
Институты профессионального образования****	-	181	195	-	207,1	224,7

Примечание: * Включая студентов-иностранцев; ** До 1998 г. были включены и показывались в рубрике “технические вузы”; *** До 1998 г. были включены и показывались в рубрике “технические вузы”, а также в рубрике “другие типы

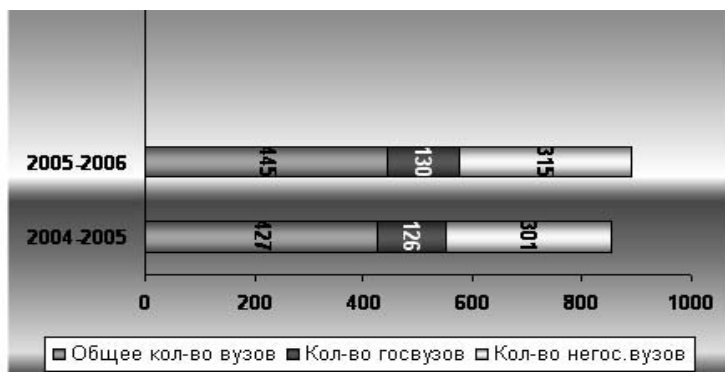
вузов”;^{****} Вузы, образованные до 2005 года согласно Закону “Об институтах профессионального образования” от 26.06.1997 года. Институты профобразования – это институты с правом ведения образовательной деятельности только на уровне бакалавра.

Состояние системы высшего образования Польши можно охарактеризовать следующим образом. Так, в 2005/2006 учебном году в Польше насчитывалось 445 вузов (включая ведомственные вузы, принадлежащие Министерству обороны и Министерству внутренних дел), среди которых только 130 – это государственные, а 315 – негосударственные вузы. Во всех типах вузов обучалось 1953,8 тыс. студентов, в том числе 10092 иностранцев (1,с.17). При этом наблюдается обратная зависимость между количеством вузов определенного правового статуса и обучающихся в них студентов. Так, количество студентов, обучающихся в государственных вуза более, чем в 2 раза выше, нежели студентов в негосударственных вузах – соответственно 1333,0 тыс. (68,2 %) и 620,8 тыс (31,8 % всех студентов). Отметим, что количество негосударственных вузов в сравнении с 2004/2005 учебным годом выросло на 4,7 %, а студентов – на 4,4 %.

Таблица 2. Динамика роста негосударственных вузов (1, с.20)

Учебный год	Кол-во вузов	Кол-во студентов	Кол-во ППС
1999/00	174	419 167	8472
2002/03	252	528 820	12245
2004/05	301	582112	15449
2005/06	315	620 800	16862

Диаграмма 1. Динамика роста польских вузов (2004-2006 гг.)



Анализ состояния польской системы высшего образования (на основании показателя количества вузов) свидетельствует о том, что границы государственного сектора четко определены и жестко зафиксированы. Этот сектор является стабильным и ясно определенным в своей многоаспектности. Кроме того он более чем в 2 раза меньше, нежели негосударственный сектор высшего образования. При этом замечено, что негосударственный сектор вырос за последние 15 лет более чем вдвое.

Однако, рост негосударственного сектора высшего образования на 14 вузов в 2005/06 учебном году дал возможность обучения в них на 38688 студентов больше, чем в 2004/05 уч.годом. В то время как увеличение числа государственных вузов (на 4) за тот же период показало снижение контингента студентов в них на 10988 чел. При этом, в последние годы общее число студентов, обучающихся в польских вузах, хотя медленно, но растет. В 2005/06 учебном году студентов дневной формы обучения было 950,0 тыс., что составляло 48,6 % от общего количества студентов, а студенты вечерней, заочной формы и экстерната составили 51,4 %.

В Польше иметь высшее образование престижно. Высшее образования для многих студентов является гарантией жизненного успеха и продвижения по службе. Это было подтверждено исследованием образовательных путей поляков, проведенным Главным статистическим управлением в 2004 году. Как показали результаты исследования, большинство респондентов образование трактует как инвестицию, которая может обеспечить в будущем хороший заработок и перспективы профессионального роста, уменьшить риск стать безработным, а также обеспечить социальный престиж. Респонденты понимают, что увеличение уровня образования увеличивает шансы на получение лучшей работы и высокого заработка, обуславливает профессиональную мобильность. Эти факторы во многом детерминируют увеличение контингента студентов польских вузов.

Сегодня польские вузы находятся в стадии острой конкуренции. При этом эта конкуренция многоаспектная – она касается ряда проблем, которые взаимосвязаны между собой. Польская система высшего образования переживает демографический кризис. По состоянию на 1.10.2007 года на первый курс поступило 565765 студентов (2), в 2004/05 году первокурсников было 505100. Самым популярными направлениями образования в зависимости от общего числа абитуриентов в 2007/08 учебном году были: педагогика (37 490 чел.), юриспруденция (31 827), управление (27 707), экономика (22 026), администрирование (21 014), международные отношения (19 553), информатика (18 890), английская филология (17 998), туризм (16 746), социология (16 682), строительство (16 179), политология (16 143), психология (14 961) (2, с.1).

Социальная практика показывает, что в последние годы снижается интерес к естественно-техническим специальностям. Например, во многих вузах Польши, физика вообще не пользуется спросом, а спрос на математику резко падает. Ведение образовательной деятельности на таких специальностях, как социология и философия возможно только на дневной форме. Безусловно, что спрос на ту или иную специальность во многом зависит и от географического расположения вуза, от его престижности и ряда других факторов.

Начало нового 2008/09 учебного года, показывает, что число абитуриентов, а затем студентов первого курса снижается. Борьба за абитуриентов уже сегодня видна в традиционных академических центрах, в которых создано наибольшее число новых вузов, а в будущем она будет еще более ожесточенной. Идет борьба не только между государственным и негосударственным сектором, а и внутри каждого из них, за студентов, преподавателей, открытие новых специальностей и т.п.

Количество студентов обуславливает нагрузку преподавателей, а тем самым возможность их работы в конкретном вузе. Количество профессоров соответственно дает возможность на ведение образовательной деятельности на уже имеющихся направлениях и уровнях образования и на получение вузом лицензии на новые специальности.

Необходимо отметить, что наиболее ожесточенной сегодня является борьба за профессоров, ведь именно они обеспечивают фундаментальный кадровый минимум деятельности вуза. Фактически сегодня профессора “перекупаются” и цены их заработка могут колебаться в достаточно широком диапазоне. Эта проблема сегодня одна из наиболее острых. Она обусловлена тем, что с одной стороны, происходит старения профессорского состава, с другой стороны – “высшее” научное сообщество все еще остается закрытым (3, с.298). Многие достаточно амбициозные преподаватели – кандидаты наук, стараются защитить докторские диссертации за границей. В этой области деятельности сегодня отмечена переориентация научного сообщества от стран бывшего СССР, прежде всего России, Украины и Белоруссии, на такие страны Евросоюза, как Словакия, Чехия, Болгария, реже – Германия. Однако это не находит понимания ни в высших руководящих органах, ни у руководства некоторых вузов. Формально, те кто защитился за рубежом может получить свидетельство о эквивалентности диплома доктора наук, но неформально он попадает под моббинг со стороны непосредственных руководителей. И это несмотря на то, что положения Болонского процесса предусматривают признание дипломов стран Евросоюза.

Такая же ситуация, но с обратным вектором направленности, существует с дипломами о высшем образовании – когда польские дипломы не признаются равнозначными дипломам большинства европейских стран.

В первой половине 2008 года Министерство науки и высшего образования распространило информацию о возможности отказа от докторских степеней в Польше. Эта информация получила достаточно большой резонанс и сопроставление со стороны научного сообщества. В результате долгих дебатов, министр Барбара Кудрицка сказала, что “предлагается изменить процедуру и ликвидировать сам факт защиты. Речь не идет о ликвидации докторских степеней, как процесса подтверждения научной самостоятельности”(4, с.1). При этом министр подчеркнула, что защиты докторских диссертаций наиболее подвержены критике как несуществующие в большинстве стран мира и является требованием формальным, а не естественным результатом научного развития и проведенных исследований.

Сегодня польская система высшего образования опять готовится к реформированию. Главная цель реформ – это повышение уровня польской системы высшего

образования и укрепление конкурентноспособности польской науки. В этой связи предполагается совершенствовать механизмы управления на всех уровнях, повысить качество образования, выделить “флаговые” иначе говоря “элитные” вузы, упростить процесс научной карьеры и увеличить мобильность научных кадров, привести стандарты обучения в соответствие с требованиями рынка и европейских стандартов.

Как подчеркивалось ранее, путь интеграции польской системы высшего образования в Единое Европейское образовательное пространство характеризуется стремлением Польши быть не просто одной из “составляющих” – участников этого пространства, а стремление быть одной из влиятельных стран, определяющих образовательную политику на этом пространстве. Однако действительность иная. Реальность такова, что польская система высшего образования только адаптируется к требованиям, определяющим участие в Европейском образовательном пространстве (5).

Внутренняя дифференциация привлекательности отдельных стран внутри Единого европейского образовательного пространства и, как производная, определение так называемых “элитных стран” и “элитных вузов” для образования, порождает подобную дифференциацию внутри польской системы высшего образования. Сегодня польская система высшего образования находится в маргинальном положении, о чем свидетельствуют возникающие проблемы. Развитие высшего образования Польши и его перспективы определяются в полной мере экономическими и политическими процессами. Принятый курс на реформы свидетельствует о стремлении к интеграции в Единое европейское образовательное пространство, однако социальная действительность вносит свои коррективы. Именно поэтому сегодня невозможно однозначно утверждать каковы реальные перспективы развития системы высшего образования Польши и каковы будут результаты реформ.

Литература:

1. Szkoły i ich finanse w 2005 r. – Główny Urząd Statystyczny. – Warszawa 2006.
2. Informacja o wynikach rekrutacji na studia w roku akademickim 2007/2008 w uczelniach publicznych i niepublicznych nadzorowanych przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Departament Spraw Studentów i Doktorantów. Warszawa, 31 stycznia 2008 r.
3. Сурина И.А. Парадоксальность функционирования системы высшего образования Польши на пути интеграции в единое Европейское образовательное пространство //Вища освіта України. Т.1. Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору, головн.ред. В.Андрущенко. – Київ 2006. – С.290-298.
4. Informator Edukacja 2009. – Poznań 2008.
5. Сурина И. Детерминанты качества высшего образования польши в контексте болонского процесса //Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти. Том II (6).- Київ 2007. – С.421-432.

ТАЛАНОВА Ж.В.,

кандидат наук з державного управління,
докторант, Інститут вищої освіти Академії
педагогічних наук України, м. Київ

ЛІЦЕНЦІАТНО-ДОКТОРСЬКИЙ ЦИКЛ У ЦІЛІСНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ ФІНЛЯНДІЇ

У статті аналізується система підготовки на третьому циклі вищої освіти в Фінляндії, де зберігається двоетапна модель найвищого рівня освіти: ліценціат (2 роки) і докторат (4 роки). Відмічається поділ вищих навчальних закладів на університети, що забезпечують дослідницьку підготовку на третьому циклі вищої освіти, та політехнікуми, зорієнтовані на прикладну підготовку до магістерського рівня включно.

В статье анализируется система подготовки на третьем цикле высшего образования в Финляндии, где сохраняется двухэтапная модель наивысшего уровня образования: лицензиат (2 года) и докторат (4 года). Отмечается разделение высших учебных заведений на университеты, обеспечивающие исследовательскую подготовку на третьем цикле высшего образования, и политехникумы, сориентированные на прикладную подготовку до магистерского уровня включительно.

Education system on the third cycle of higher education in Finland, where two-stage model of the highest educational level: licentiate (2 years) and doctorate (4 years), is kept, has been analyzed in the article. The division of higher education institutions into universities, which provide research training, and polytechnics, that are focused on applied education up to master's level, is specified.

Актуальність проблеми. Проблема гармонізації вітчизняних систем вищої освіти і підготовки наукових кадрів з міжнародними вимогами щодо побудови до 2010 р. європейських просторів вищої освіти та досліджень [17; 25; 26; 31] зумовлює необхідність вивчення досвіду провідних європейських країн щодо формування в Україні оптимальної моделі найвищого освітнього рівня.

Незважаючи на активізацію дослідницьких зусиль, спрямованих на розв'язання зазначеної проблеми, досвід країн-учасниць Болонського процесу, залишається слабо дослідженим.

Мета статті полягає в з'ясуванні закономірностей організації дослідницької освіти вищого рівня в Фінляндії, прийнятих для формування оптимальної моделі найвищого освітнього рівня в Україні в контексті євроінтеграційних процесів і міжнародних вимог [7-11; 14; 16; 18; 20].

Як і Швеція [6; 8], Фінляндія входить до групи північних європейських країн, які демонструють високі досягнення в освіті, дослідженнях і розробках, розвитку люд-

ського потенціалу [16; 19]. Тому фінський досвід організації вищої освіти взагалі, її третього циклу за Болонською термінологією [25] зокрема, представляє великий інтерес у період значних трансформаційних змін вищої школи України [1; 2; 10; 12; 13].

Загальний цивілізаційний та освітньо-науковий контексти організації і функціонування вищої освіти у Фінляндії характеризуються наступним чином [16; 19].

За індексом людського розвитку Фінляндія, населення якої 5,2 млн., стабільно займає провідні позиції – у 2005 р. 11 місце серед 177 країн (Україна – 76-те місце). У зазначеному році країною вироблено валового внутрішнього продукту (ВВП) обсягом 169 млрд. дол. США (в еквіваленті за паритетом купівельної спроможності), що становить 32 тис. дол. на душу населення (в Україні – 6,8 тис. дол., у світі – 9,5 тис. дол.). Нерівність у доходах 10 % (20 %) найбагатших і 10 % (20 %) найбідніших громадян становить 5,7 (3,8) рази (в Україні більша – 5,9 (4,1) рази) [19].

На освіту в цій країні в 2002-2006 рр. щорічно витрачалося 6,2-6,4 % ВВП, у тому числі 1,9-2,0 % – на вищу школу [15]. Для порівняння: в Україні протягом останніх чотирьох років в освіту спрямовується також близько 6,5 % ВВП, зокрема понад 2 % – у вищу школу [5], що є одними з найкращих світових показників [16; 18; 19]. Фінляндія утримує лідерські позиції і стосовно фінансування та кадрового забезпечення сфери досліджень і розробок. У 2005 р. на дослідження і розробки витрачалося 3,5 % ВВП (в Україні останніми роками менше 1 % [3], у світі – 2,3 %), у розрахунку на один млн. населення працювало 7,8 тис. дослідників. Для порівняння: у 30 країнах Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) – відповідно 1,8 % (по ОЕСР у цілому – 2,4 %) ВВП та 3,1 тис. дослідників. Пріоритетність державного фінансування в зазначеному році була такою: освіта – 6,4 % (приватне фінансування закладів дуже мале), охорона здоров'я – 5,7 % (2004 р.) і оборона – 1,4 %. [15, 19].

Краще зрозуміти умови існування та розвитку вищої школи, її найвищого рівня у Фінляндії дає змогу і усвідомлення основних принципів та пріоритетів фінської освітньої політики. Це – якість, ефективність, справедливість, інтернаціоналізація. Це – розгляд освіти як чинника конкурентоздатності. Це – нинішні пріоритети: підвищення рівня освіти і поліпшення компетентностей населення, удосконалення ефективності освітньої системи, попередження відчуження дітей і молоді, збільшення навчальних можливостей дорослих. Особлива увага також приділяється якісному піднесенню й впливу освіти, досліджень та інтернаціоналізації. За реалізацію освітньої політики відповідальні насамперед Міністерство освіти Фінляндії та Національна рада з освіти [21].

Міністерство освіти відповідальне і за реалізацію дослідницьких пріоритетів, серед яких розвиток державного фінансування досліджень, покращення характеристик фінської науки, інтенсифікація використання дослідницьких знахідок та поліпшення бази знань наукової політики. Ця політика вибудовується з метою підвищення рівня фінських досліджень, їх впливу на суспільство та міжнародного сприйняття. За рівнем фінансування досліджень і розробок (3,4 % ВВП у 2006 р.), кількістю дослідників (подвоєння за останню декаду їх чисельності з 40 тис. до майже до 80 тис., що ста-

новить понад 2 % робочої сили) країна, як зазначалося, займає найвищі позиції серед країн ОЕСР. При цьому інвестиції приватного сектору в дослідницько-інноваційну сферу становлять 65 %, державного – 28 %, іноземних джерел – 7 %. За останні десять років подвоїлася і кількість осіб з докторськими ступенями. На сектор вищої освіти у Фінляндії припадає 19 % усіх видатків на дослідження і розробки (в Україні – 6,9 % у 2007 р. [3]). При цьому фінансування досліджень і розробок у вищій школі становить близько 40 % від загальних асигнувань на її утримання (в Україні 3,3 %, що значно менше передбачених законом 10 % [3; 5]). Презентуючи всього близько 0,6 % глобальних, фінські дослідження і розробки доволі продуктивні: публікації та статті фінських дослідників становлять 1 % наукових публікацій в межах ОЕСР, а рівень їх цитування на 13 % вищий за середній по цій організації [15; 24].

Система вищої освіти Фінляндії складається з двох взаємодоповнюючих секторів: політехнікумів (англ. – *polytechnics*) та університетів (англ. – *universities*), і вибудовується як утворення, що конкурентоспроможне на міжнародному рівні та здатне гнучко реагувати на загальнонаціональні і регіональні потреби. Для цього запроваджена дуальна модель організації вищої освіти, що передбачає чітку диференціацію місій та ступенів між двома її секторами – політехнічним і університетським [15].

Політехнікуми навчають професіоналів згідно з потребами ринку праці та проводять прикладні дослідження і розробки, що підтримують навчання та сприяють регіональному розвитку. Система політехнікумів достатньо нова, утворена в 90-х роках минулого століття і сформувалася до 2000 р. Політехнікуми – багатгалузеві регіональні інституції, що сфокусовані на контактах з робочим середовищем та на регіональному розвитку. Серед першочергових завдань закладів – удосконалення навчального процесу, підвищення якості, інновації та інтернаціоналізація. Політехнікуми є муніципальними або приватними утвореннями і ліцензуються урядом. Міністерство освіти та політехнікуми й організації, що їх утримують, укладають трирічні виконавчі угоди [15; 22].

До системи вищої освіти входять 28 політехнікумів, з них 26 у віданні Міністерства освіти, поліцейський коледж Міністерства внутрішніх справ та Аландський університет прикладних наук, що в самоврядній провінції Аланда. Фінський віртуальний політехнікум являє собою мережу всіх політехнікумів країни, яка розвиває, продукує і пропонує освіту за гнучким навчанням з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Загальна чисельність молодих студентів і дорослих слухачів у політехнічних закладах становить 130 тис. Такі заклади співфінансуються урядом та органами місцевої влади. Разом з тим відбувається процес консолідації політехнікумів у більш потужні інституції. Скажімо, у 2008 р. загальна їх кількість має бути зменшена на два заклади [15; 21; 22].

Система ступенів вищої освіти в політехнікумах запроваджена в 2005 р. і складається з політехнічних бакалаврських та магістерських ступенів, тобто по суті являє собою двоциклову організацію вищої школи, оскільки не містить ступенів третього (докторського) циклу. Ступеневе навчання дає кваліфікацію вищої освіти та практичну професійну майстерність і передбачає фундаментальне та професійне навчання,

вибіркові навчальні дисципліни і підсумковий проект, а також включає обов'язкову реальну практичну підготовку. Для більшої зрозумілості змісту діяльності політехнікумів варто навести галузі освіти, у яких працюють ці заклади:

- гуманітарні науки (англ. – humanities) і освіта;
- культура;
- соціальні науки, бізнес і управління;
- природні ресурси і оточуюче середовище;
- технології, комунікації і транспорт;
- природничі науки;
- соціальні послуги, здоров'я, спорт;
- туризм, громадське харчування і домашні послуги [15; 22].

Обсяг навчання для здобуття політехнічного бакалаврського ступеня загалом становить 210-240 кредитів (ECTS), що означає 3,5-4,5 років денного навчання. Для вступу на таку ступеневу програму потрібний сертифікат про повну середню освіту або відповідну професійну кваліфікацію чи адекватний іноземний документ. Для вступу на політехнічну магістерську програму необхідно мати політехнічний ступінь бакалаврського рівня і принаймні три роки практичного досвіду. Політехнічний магістерський ступінь вимагає 60-90 кредитів, що займає 1,5-2 роки навчання, і на ринку праці є еквівалентним університетському магістерському ступеню. Ступінь можна здобувати без відриву від трудової діяльності. У 2007 р. у політехнікумах бакалаврський ступінь здобували 115 тис., магістерський – 3,3 тис. студентів. Очікується, що число політехнічних магістерських ступенів найближчими роками буде зростати. Навчання за ступеневими програмами в політехнікумах безкоштовне. Політехнікуми самостійно визначають критерії прийому вступників, на свій розсуд організовують відбір абітурієнтів та вступні екзамени. Майже 90 % вступників подають заяви електронним способом через Інтернет-мережу [15; 22].

Політехнікуми в переважній більшості проводять дослідження і розробки, що орієнтовані на потреби бізнесу та промисловості і зазвичай пов'язані зі структурою та розвитком регіональної економіки. Крім того, завданням розвитку сьогодення є взаємодія між освітою та дослідженнями і розробками, вдосконалення персоналу та співпраця політехнікумів, університетів і дослідницьких інститутів. Обсяг досліджень і розробок політехнікумів останніми роками зростає. Зв'язок з ринком праці орієнтує політехнікуми на створення нових чи вдосконалення існуючих товарів і послуг, а також продукції машинобудування, приладобудування для потреб їх регіонів [15; 22].

Місія університетів полягає в проведенні наукових досліджень та здійсненні на цій основі “доступневої” (англ. – undergraduate), “ступеневої” (англ. – graduate) та “післяступеневої” (англ. – postgraduate) освіти. Відповідно до закону про університети останні зобов'язані підтримувати вільні дослідження (англ. – research) та наукову (англ. – scientific) і майстерну (англ. – artistic) освіту, готувати студентів до служіння країні та людству. Для виконання своєї місії університети повинні взаємодіяти із суспільним оточенням та посилювати вплив дослідницьких відкриттів та майстерної діяльності на суспільство [15; 23].

Фінляндія має 20 університетів, які розташовані в 11 містах і надають освітні послуги у 23 місцевостях країни, діють на засадах академічної свободи й автономії та незалежні в прийнятті рішень. Усі університети є державними, уряд переважно (майже на дві третини) забезпечує їх бюджети. Серед цих університетів, які у віданні Міністерства освіти, 10 багатодисциплінарних (широкопрофільних) університетів, три школи економіки і ділового адміністрування, три технологічні університети і чотири художні академії. Крім того, вищу освіту надає Національний коледж оборони Міністерства оборони. Також, на територіях, у містах яких відсутні університети, діють університетські центри (англ. – university centres), що акумулюють університетську діяльність на місцях. Кооперативними партнерами цих центрів часто є регіональні політехнікуми, муніципалітети та регіональні ради. Університетська мережа переважно являє собою кооперовані органи для досліджень та освітні підрозділи, що працюють в одній галузі. Фінський віртуальний університет є консорціумом, що заснований усіма університетами країни для підтримання і розвитку використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні, викладанні та управлінні [15; 21; 23]. Крім політики, визначеної в урядовій програмі та плані розвитку освіти і досліджень, університетська діяльність скеровується трирічними виконавчими угодами, підписаними з Міністерством освіти на підставі переговорів.

Разом з реформуванням університетів згідно з відповідним законом відбувається також вдосконалення їх мережі шляхом консолідації і укрупнення. Приміром, передбачається на базі семи університетів утворити три більш потужних університети в столичній території, місті Турку та східній частині країни. Новий інституційний склад вищої освіти має бути завершений до 2012 р. [15].

Університети надають бакалаврські (перший цикл) та магістерські (другий цикл), а також ліценціатські (англ. – licentiate) і докторські (англ. – doctoral) ступені (третій цикл). А крім того, у галузі медицини можливо на рівні “післяступеневої” освіти здобувати ступінь спеціаліста (англ. – postgraduate specialist). Ступені третього циклу надаються лише університетами. Нова система ступенів запроваджена в 2005 р. у межах реформи університетських ступенів [15; 23].

Студенти мають спочатку отримати бакалаврський ступінь, а після цього можуть опанувати магістерський ступінь. Університети також організовують відокремлені магістерські програми, на які окремо добирають вступників з мінімальною бакалаврською освітою. Навчання кількісно визначається кредитами (ECTS). Тривалість бакалаврської програми становить три роки (180 кредитів), магістерської – два роки (120 кредитів) в еквіваленті денного навчання. У деяких галузях, таких як медицина, навчання для отримання ступеня більш тривале. Система індивідуального навчального планування полегшує реалізацію навчального процесу, моніторинг прогресу та керівництво і консультування студентів [15; 23].

Університети незалежно добирають студентів на основі різноманітних екзаменів. Студент зараховується лише на одне планове місце. Починаючи з 2008/2009 академічного року процедура відбору вступників має бути спрощена шляхом запровадження, спільної для університетів системи прийому [15; 23].

Університетська післяступенева освіта спрямована на опанування дослідницьких програм, що ведуть до отримання ступенів ліценціата або доктора: наук, мистецтв, а також доктора філософії. Ступінь доктора філософії (PhD) мають право надавати 15 університетів. Ліценціат і докторат як етапи післяступеневої підготовки можуть бути як послідовними, так і незалежними рівнями освіти третього циклу. Для докторського навчання необхідно мати ступінь ліценціата чи магістерський або еквівалентний ступінь [23; 27-30; 32].

Обсяг навчання для здобуття ступеня ліценціата загалом становить 120 кредитів (ECTS), що займає 2 роки денного навчання. Докторський ступінь вимагає 240 кредитів (ECTS), що означає 4 роки денного навчання. Дещо відрізняється система ступенів у медицині – за деякими спеціальностями підготовка здійснюється тільки на рівні ліценціату, докторату і складає 300-360 кредитів, або 5-6 років денного навчання. У доповнення до обов'язкового теоретичного навчання (60 кредитів), що, як правило, складається з навчальних дисциплін, відповідних тематиці дослідження (30-40 кредитів), міждисциплінарної підготовки (10-20 кредитів), модулів з методології досліджень, етики, філософії науки тощо (5-15 кредитів), а також участі в наукових семінарах та публікацій результатів досліджень (10-20 кредитів), ліценціант або докторант зобов'язаний підготувати дисертацію, що становить 60 і 180 кредитів відповідно, і публічно її захистити. Якщо ліценціант бажає продовжити навчання на докторському рівні, то завершене теоретичне навчання йому зараховується. Дисертація може бути підготовлена за різними типами представлення результатів дослідження: монографія, комбінація опублікованих статей (англ. – article dissertation), рукопис, інші роботи, що відповідають науковим критеріям [23; 27-30, 32].

З 1995 р. у фінських університетах запроваджена мережа із 119 ступеневих шкіл, у яких за денною формою готуються близько 4 тис. докторантів. Це здійснено з метою вдосконалення післяступеневої освіти, передовсім підвищення її якості, скорочення часу на підготовку дисертацій та посилення міжнародної співпраці. Місією цих шкіл є забезпечення систематичного навчання і керівництва докторантами, які мають завершити дисертації протягом чотирьох років. Нині кожен третій докторант захищає дисертацію у віці до 30 років. У Фінляндії розробляється система дослідницької кар'єри, аби зробити післяступеневу докторську кар'єру більш передбачуваною та привабливою [15; 24].

Загалом, у 2007 р. в університетах на бакалаврському і магістерському циклах навчалось 152 тис. студентів, за докторським (включаючи ліценціатський) – 21,6 тис. ліценціантів і докторантів; присуджено 5,9 тис. бакалаврських, 13,9 тис. магістерських і 1,5 тис. докторських ступенів. Характерно, що перелік галузей освіти, у яких присуджуються бакалаврські, магістерські і докторські ступені, є наскрізним для трьох циклів вищої школи. За цим переліком у 2007 р. найбільше присуджено докторських ступенів з природничих наук (363, або 23,8 %), інженерії та архітектури (302, або 19,8 %), медицини (222, або 14,6 %), гуманітарних (131, або 8,6 %) та соціальних (116, або 7,6 %) наук, найменше (менше 10) – із стоматології, ветеринарної медицини, спортивних наук, музики, театру і хореографії, образотворчого мистецтва [15; 23].

Висновки. Таким чином, фінська вища освіта останню декаду років перебуває на шляху реформ і нині чітко поділяється на два сектори: університетський та політехнічний. Ці два сектори виразно відрізняються за співвідношенням дослідницької і навчальної складових та загальнонаціональної і регіональної орієнтацій. В обох секторах ключовими цілями є підвищення якості навчання, викладання і досліджень, проте в університетах імперативними є дослідження, на основі яких розгортається навчання. У політехнікумах, навпаки, домінує спрямоване на практику навчання, а дослідження мають важливий, але допоміжний характер. Крім того, університети повинні посилити свій вплив на суспільство в цілому, тоді як політехнікуми – на регіони, що не виключає піднесення загальносуспільного і міжнародного значення політехнікумів. Університетська система підготовки на третьому циклі вищої освіти зберігає двоетапну модель найвищого рівня освіти: ліценціат (2 роки) і докторат (4 роки).

Література:

1. Законопроект потребує доопрацювання як у концептуальному, так і в конкретно-редакційному плані / В.Луговий, М.Степко, Н.Дем'яненко, О.Слюсаренко та ін. // Педагогічна газета. – 2008. – лип. – № 7.
2. Луговой В.І. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти та їх вплив на модернізацію вищої школи України // IV Міжнародна науково-методична конференція "Сучасні тенденції розвитку вищої освіти, трансформація навчального процесу у технологію навчання" (25-26 жовтня 2007 року): Матеріали конференції. – К.: Вид-во ДУКТ, 2007.
3. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. 2007: Стат. зб. / Держкомстат України; За ред. Н.С.Власенко; Відп. за випуск. І.В.Калачова. – К.: ДП "Інформ.-вид. центр Держкомстату України", 2008.
4. Праця України 2007: Стат. зб. / Держкомстат України; Відп. за вип. Н.В.Григорович. – К.: ДП "Інформ.-вид. центр Держкомстату України", 2008.
5. Статистичний щорічник України за 2007 рік / Держкомстат України; За ред. О.Г.Осаулєнка; Відп. за вип. П.П.Забродський. – К.: Консультант, 2008.
6. Таланова Ж.В. Зміст і процедури дослідницької підготовки в системі вищої освіти Швеції // Социальные технологии: актуальные проблемы науки и практики: междунар. межвуз. сбор. науч. раб. / КНУ им. Т.Шевченка, МГСУ, ОНУ им. И.И.Мечникова, КПУ, редкол.: О.Л.Скидин и др. – Вып. № 37. – Запорожье: Изд-во КПУ, 2008.
7. Таланова Ж.В. Ідентифікація вищої освіти та її результату (порівняння міжнародного і національного досвіду) // Вища освіта України № 3 (додаток 2). – 2008 р. – Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології". – Т. 1.
8. Таланова Ж.В. Організаційні засади дослідницької підготовки за найвищим освітнім рівнем у Швеції. // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2008. – № 3.
9. Таланова Ж.В. Проблема ідентифікації найвищого (6-го) освітнього рівня за Міжнародною стандартною класифікацією освіти в Україні // Вища освіта України. – 2008. – № 1.
10. Таланова Ж.В. Трансформація шостого, найвищого рівня освіти в Україні в умовах Болонського процесу // Матеріали Міжнародної наукової конференції "Імплементація західних освітніх стандартів в пострадянських країнах" (Київ, 21-22 квітня 2008 р.). – К., 2008.

11. Таланова Ж.В. Трициклова вища освіта в Словачькій Республіці // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Випуск 58. Серія: педагогічні науки: Збірник. – Чернігів: ЧДПУ, 2008. – № 58.
12. Удосконалення законодавства про вищу освіту – вимога часу: Доповідь міністра освіти і науки Вакарчука І.О. на слуханнях Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти 18 червня 2008 року. // Освіта України. – 2008. – 11 лип. – № 51-52.
13. Ющенко В. Освіта як державний пріоритет // Урядовий кур'єр. – 2008. – 3 жовт. – № 184.
14. Conclusions and Recommendations: Bologna Seminar on "Doctoral Programmes for the European Knowledge Society" (Salzburg, 3-5 February 2005). [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Conclusions.1108990538850.pdf.
15. Education and Science in Finland / Ministry of Education publications. 2008. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://minedu.fi>.
16. Education at a Glance 2008: OECD Indicators. – Paris: OECD Publications, 2008. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.oecd.org/document>.
17. European Commission. Growth and Jobs. Background. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ec.europa.eu/growthandjobs/>.
18. Global Education Digest 2007: Comparing Education Statistics Across the World. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.uis.unesco.org/>.
19. Human Development Report, 2007/2008. – New York, USA, 2007. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://hdr.undp.org>.
20. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.uis.unesco.org/en/pub/pub.
21. Ministry of Education. Education. 2008. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://minedu.fi>.
22. Ministry of Education. Education. Polytechnic education in Finland. 2008. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://minedu.fi>.
23. Ministry of Education. Education. University Education in Finland. 2008. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://minedu.fi>.
24. Ministry of Education. Research in Finland. 2008. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://minedu.fi>.
25. "Realizing the European Higher Education Area". Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on September 2003. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communiqu1.pdf>.
26. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.bologna-bergen2005>.
27. The Helsinki University of Technology. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.tkk.fi/en/studies/doctoral/index.html>.
28. The Tampere University. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.uta.fi/studies/studying/degrees/structure.html>.
29. The Turku University. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.utu.fi/en/studying/students/degree/postgraduate/index.html>.
30. The University of Helsinki. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.helsinki.fi/tutkinnonuudistus/english/3rd_cycle_doctoral.html.
31. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world: London Communiqué. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.dfes.gov.uk>.
32. Finland Government Decree on University Degrees 794/2004. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2004/en20040794.pdf.

УДОВИЧЕНКО І. В.,
кандидат педагогічних наук,
проректор з навчально-методичної роботи,
Сумський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти, м. Суми

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ВИМОГ БОЛОНСЬКОЇ ДЕКЛАРАЦІЇ

У статті розглядаються проблеми, що стосуються модернізаційних перетворень у системі вищої освіти України. Окреслюються перспективи та напрями оптимізаційних змін у структурі, процесі моніторингу якості та результативності організації процесу вищої освіти та науки в Україні.

В статье рассматриваются проблемы, которые касаются модернизационных преобразований в системы высшего образования Украины. Очерчиваются перспективы и направления оптимизационных изменений в структуре, процессе мониторинга качества и результативности организации процесса высшего образования и науки в Украине.

The problems of modern transformation in the Ukraine's system of higher education are considered in the article. The perspectives and optimistic directions in changes of structure, the process of checking the quality and results in the organization of the process of higher education and science in Ukraine are outlined.

Включення у 2005 році до складу країн Болонської співдружності України вимагає від її уряду та громадськості негайного розв'язання комплексу питань щодо реформування системи вищої освіти і науки з метою її подальшого розвитку та конкурентоспроможності у світовому вимірі.

Аналіз актуальних досліджень сучасності [1; 3; 4; 5] за напрямом окресленої проблеми підтверджує наявність низки нерозв'язаних проблем, починаючи питанням порівнянності систем вищої освіти та науки, розробкою альтернативних програм перехідного періоду та закінчуючи створенням єдиної Європи знань зі збереженням національної своєрідності її асоційованих членів.

Метою цієї статті є окреслення актуальних проблем, що виникають разом із входженням України до вказаної вище спільноти європейських держав, та, як результат аналізу науково-публіцистичних джерел [1; 3; 4; 5], умовиводів висвітлення перспективних напрямів розвитку системи вищої освіти у контексті вимог Болонської декларації.

Сучасні євроінтеграційні процеси, які відбуваються в світі, торкаються різних сфер суспільства. Не виняток, щодо цього, є й Україна.

Розвиток України останнім часом (кінець XX – початок XXI століття) в різних джерелах (нормативно-правових, публіцистичних [1; 5], навчальних [2], інформаційних

[4], статистичних та ін.) розглядається у загальному контексті європейської інтеграції, що стосується змін в економічній, політичній, суспільно-правовій, соціальній сферах із орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури: парламентаризм; права людини, дитини; лібералізацію, свободу пересування, набуття освіти різного рівня; гуманізацію, інформатизацію, демократизацію освітнього середовища невід'ємних атрибутів громадянського демократичного суспільства.

Для України, у культурно-цивілізаційному, освітньо-науковому аспектах, це входження до єдиної спільноти європейських народів, повернення до європейських політичних і культурних традицій обличчям (що є природним, з огляду на географічне розташування держави, історичне минуле тощо), впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці, техніці, а також поширення власних культурно-освітніх і науково-технічних здобутків у Європейському Союзі з метою їх популяризації, подальшого розвитку та вдосконалення.

Європейська інтеграція вагомий стимул для успіху економічної та політичної трансформації, що може стати основою національної консолідації, ключовою ланкою відкриття України світом, переходу від закритого тоталітарного до відкритого демократичного суспільства.

З метою реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу (ЄС), забезпечення всебічного входження держави у європейський політичний, економічний, правовий, освітній, культурний простір та створення передумов для набуття Україною членства у ЄС, Указами Президента України затверджено Стратегію інтеграції України до Європейського Союзу [1, 7].

Згідно з названим вище документом, поряд із іншими напрямками європейської інтеграції, культурно-освітній та науково-технічний займають особливе місце, зумовлене потенційною можливістю держави досягти вагомих успіхів в інтеграційному процесі саме з цих напрямів. Вони, в свою чергу, охоплюють галузі середньої та вищої освіти, перепідготовки кадрів, науки, культури, мистецтва, а також технічну та технологічну сфери [1, 7].

У контексті цього особливо важливим є реалізація спільних міжнародних наукових, культурних, освітніх та іншого спрямування проєктів, залучення українських вчених та провідних фахівців до загальноєвропейських програм наукових досліджень.

Проте, незважаючи на досягнення в освіті, які забезпечує нова соціополітична система України, вона ще не має належної якості. Так, як доводить практика, чимало випускників вищих навчальних закладів не досягли належного рівня конкурентоспроможності на міжнародному, європейському та державному ринках праці, що зобов'язує громадськість глибше аналізувати тенденції в українській, європейській та світовій освіті [1].

Звідси, необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення й підвищення рівня якості є однією з головних соціокультурних проблем, яка значною мірою зумовлена процесами глобалізації, соціалізації та має відбуватися з урахуванням вимог міжнародної та європейської систем стандартів та сертифікації.

Болонський процес – один із інструментів не лише інтеграції України в Європу та в Європі, а й інструмент загальної світової тенденції часу – глобалізації, під час проведення якого започатковані ініціативи щодо формування спільного освітнього та наукового простору, розробки єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері. Як свідчить аналіз документів та практика, він має дві складові: формування співдружності провідних європейських університетів відповідно до принципів, викладених Великою Хартією, та об'єднання національних систем освіти і науки в європейський простір із єдиними вимогами, критеріями та стандартами [2].

Аналіз інтеграційних процесів вищої школи в Європі підтверджує, що формування ідей європеїзації почалося майже півстоліття тому, ще задовго до червня 1999 року. З огляду на це, Болонська декларація – це результат узагальнення, цілеспрямованого колективного осмислення об'єктивних соціально-економічних і політичних процесів, їх взаємодії з освітніми системами; свідчення того, що знання, наука й навчання є не лише загальнолюдськими потребами, а й результатом зусиль багатьох людей та країн. Звідси, їхні досягнення та здобутки мають бути загальнолюдським надбанням, які не можуть бути ізольованими, замкненими ні за своєю природою, ні за сутністю [3].

Враховуючи все зазначене вище, ключовою позицією реформування в контексті Болонських вимог є не уніфікація вищої освіти в Європі, а широкий доступ до багатоманітності освітніх і культурних надбань європейських держав [4, 4].

З огляду на це, модернізаційні зміни в системі освіти України стосуються:

рівного доступу до якісної освіти;
стандартизації змісту вищої освіти;
процесу зовнішнього незалежного оцінювання;
впровадження системи освіти на основі двох ключових навчальних циклів: до дипломного (бакалавр) та післядипломного (магістр);
двоетапності системи вищої освіти (відповідно до двох ключових навчальних циклів): незакінчена вища (до дипломна), закінчена вища (післядипломна);
затвердження загальноприйнятої та порівняльної системи вчених звань, у тому числі шляхом впровадження стандартизованих додатків до дипломів;
застосування європейської кредитної трансферної системи (ECTS);
зближення систем контролю якості та акредитації;
впровадження загальноприйнятої та порівняної системи наукових ступенів;
мобільності студентів, із метою їх подальшого працевлаштування;
підвищення визначальної ролі університетів у розвитку національних і європейських культурних цінностей тощо [2].

Напрями розвитку вищої освіти в Україні, з одного боку стратегічні, з іншого, це імпульс для подальшого поліпшення стану освіти і науки, що стосуються наступних перспектив:

- 1) розширення рівного доступу до вищої освіти;
- 2) якості освіти та ефективності використання фахівців із вищою освітою;
- 3) інтеграційних процесів [1].

Беззаперечно, існування Європи знань, що передбачено Болонською декларацією, сприяє рівному доступу європейців до інноваційних, інтелектуальних ціннісних надбань країн європейського простору при всій суперечливості її трактування в Болонській декларації, як ...широко визнаного фактору соціального та людського розвитку, а також невід'ємної складової зміцнення та інтелектуального збагачення європейських громадян, оскільки сама така Європа має надати їм необхідні знання для протистояння викликам нового тисячоліття разом із усвідомленням спільних цінностей та належності до єдиної соціальної та культурної сфери [1, 8].

Отже, модернізаційні зміни в науці та системі вищої освіти потребують консолідації зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі, а також реалізації основних цілей Болонського процесу, які зводяться до: побудови Європейського простору вищої освіти, як передумови розвитку мобільності громадян із можливістю їх працевлаштування, що потребує дотримання вимог єдиного Держстандарту вищої освіти, впровадження уніфікованого додатку до диплому, як одного із засобів забезпечення працевлаштування, що гарантує його володарю визнання роботодавцем набутих ним знань і вмінь, та сприяє визначенню його професійного статусу;

посилення міжнародної конкурентоспроможності як національної, так і в цілому європейської системи вищої освіти, що стосується змістово-організаційного, інформаційно-консалтингового, кадрового та матеріально-технічного забезпечення;

досягнення більшої сумісності та порівнянності системи вищої освіти за рахунок впровадження двох навчальних циклів: до дипломного (бакалавр) незакінчена вища освіта, післядипломного (магістр) закінчена вища освіта; загальноприйнятої та порівняної системи ступенів, у тому числі шляхом впровадження стандартизованого додатку до диплому та Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS);

формування та зміцнення інтелектуального, культурного, соціального та науково-технічного потенціалу окремих країн та Європи в цілому шляхом створення скарбниці знань, залучення додаткових інвестицій та капіталовкладень;

підвищення визначальної ролі університетів у розвитку національних і європейських культурних цінностей за рахунок створення університетських центрів тенденція укрупнення вищих навчальних закладів та приєднання до них філій, сприяння процесу навчання на їх базі впродовж життя;

змагання з іншими системами вищої освіти за студентів, вплив, гроші та престиж шляхом залучення до навчання зацікавлених осіб із певним комплексом набутих у середньому загальноосвітньому закладі знань, умінь і навичок, що дозволяє визначити незалежне зовнішнє оцінювання, а також право надання якісних освітніх послуг за рахунок уніфікації змістового модуля.

У зв'язку з входженням у 2005 році України до складу країн Болонської співдружності, оптимізаційні процеси в системі вищої освіти та науки стосуються необхідності розв'язання низки проблем, таких як:

ментальність суб'єктів, задіяних у даному процесі;
не відпрацьованість механізму отримання наукових ступенів, що викликає необхідність розробки уніфікованих ґрунтовних вимог до написання докторських дисертацій (особливо в умовах перехідного періоду, що стосується доктора філософії, доктора наук) за європейським стандартом;
закриття філій, шляхом приєднання їх до вищих навчальних закладів;
відпрацювання механізму впровадження кредитно-модульної, дво-ступеневої системи навчання;
суб'єктивність оцінки набутих студентами знань, що потребує узгодження систем обліку якості знань;
відсутність єдиного тимчасового стандартизованого додатку до диплому перехідного періоду, визнаного на території європейських держав;
відсутність державної системи проведення рейтингу вищих навчальних закладів, відповідно до результатів єдиного контролю та моніторингу якості, за існуючої структури вищої освіти;
відсутність чіткої системи підпорядкованості вищих навчальних закладів єдиному керівному органу влади (на початку ХХІ століття в Україні, навіть за наявності центрального органу, Міністерства освіти і науки, вищі навчальні заклади підпорядковані понад 20 міністерствам і відомствам, тобто нині 50 % вищих навчальних закладів підпорядковано Міністерству освіти і науки, решта іншим органам центральної виконавчої влади [3]).

Подібні аналоги в світі відсутні. Актуальність проблеми підпорядкування вищих навчальних закладів Міністерству освіти і науки, як центральному органу, зумовлена, передусім, необхідністю координації структури спеціальностей на рівні регіону так, щоб усі заклади були підпорядковані одному відомству. Адже, нерідко в одному й тому ж регіоні існують вищі навчальні заклади, підпорядковані декільком міністерствам, проте зі схожим набором спеціальностей. Окрім того, існують заклади вищої освіти різних рівнів акредитації, які є комунальною власністю, що ускладнює їх роботу у зв'язку з розбіжністю нормативно-правового забезпечення. Це призводить до факту дублювання в підготовці фахівців певної спеціальності, а також недотримання пунктів Закону України Про вищу освіту тощо.

Звідси можна зробити висновок, що модернізаційні зміни докорінним чином стосуються всієї системи вищої освіти і науки України, вимагаючи негайного втручання в їх процес. У той час, як історичні передумови розвитку системи вищої освіти і науки України потребують:

- 1) кореляції модернізаційних процесів із урахуванням історичних та національних особливостей наукової та вищої школи;
- 2) розробки та впровадження державної Програми перехідного періоду з відпрацюванням послідовності етапів та процесів державного регулювання;
- 3) впровадження єдиної структури та підпорядкованості закладів вищої освіти і наукових установ;

4) додаткового інвестування та капіталовкладень у систему вищої освіти та науки України в цілому.

З огляду на зазначене вище, можна констатувати, що завдяки впровадженню ідей Болонського процесу, Україна має набути нових конкурентних переваг, досягти нового рівня конкурентоздатності випускників і, водночас, гармонізувати нашу освіту, зробивши її такою, щоб стати зрозумілими в Європі, а Європа була зрозуміла нам. Ті ж елементи уніфікації, які є в документах Болонського процесу, належить вписати у практику освітньої діяльності України так, щоб не зашкодити вітчизняній освіті та зберегти елементи власних конкурентних переваг, примноживши їх кращими надбаннями світової практики [3].

Література:

1. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Освіта України. № 60-61. 2004. С. 7-11.
2. Удовиченко І.В. Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу // Менеджмент за умов трансформаційних інновацій: виклики, реформи, досягнення. В 2 ч. Ч. 2. Суми: РВВ СОІППО, 2007. С. 70-72.
3. Дмитриченко М.Ф. Вища освіта і Болонський процес: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Знання України, 2006. 340 с.
4. Болонський процес: подолання стереотипів // Освіта України. № 21. 2004. С.5.
5. Педагогічна освіта України в стратегії Болонського процесу // Освіта України. № 13. 2004. С. 4.

ЦИПКО В. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
філософії та педагогіки,
Національний транспортний університет, м. Київ

ПЕРСПЕКТИВИ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ В УМОВАХ ПРИЄДНАННЯ ДО БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

В статті розглядаються основні перспективи інтеграції України до європейської освітньої системи, узгоджуючи та поєднуючи національні компоненти вищої освіти з вимогами Болонського процесу задля створення єдиної зони європейської вищої освіти.

В статье рассматриваются основные перспективы интеграции Украины в европейскую образовательную систему, сопоставляя и объединяя национальные компоненты высшего образования с требованиями Болонского процесса для создания единой зоны европейского высшего образования.

The main perspectives of the integration of Ukraine to the European educational system are considered in the article. The author compared and consolidated the national components of the higher education with the demands of Bologna process for creation the integrated area of the European higher education.

Постановка проблеми. Нині вагомим чинником стабілізації внутрішніх та зовнішніх процесів, що відбуваються в Україні, стала Європейська інтеграція. Для реалізації курсу на інтеграцію до Європейського союзу, забезпечення всебічного входження України в європейський політичний, економічний і правовий простір Указами Президента України затверджена Стратегія інтеграції України до Європейського союзу. Основними напрямками культурно-освітньої і науково-технічної інтеграції визначено впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, презентація і поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС. Це сприятиме підвищенню в Україні європейської культурної ідентичності та входження до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього та науково-технічного середовища.

Європейська інтеграція передбачає модернізацію системи освіти згідно з європейськими стандартами. Вільний вхід до Європейського союзу на правах рівноправного члена вимагає від України негайного здійснення реформаційних заходів в усіх сферах життя країни, зокрема у сфері вищої освіти враховуючи положення Болонської декларації[1].

Формування цілей (постановка завдання). Вибір нашої держави – європейська інтеграція. Європейський вибір розвитку України зумовлений історичними, геополі-

тичними, економічними, соціальними та науково-освітніми чинниками. Його сутність полягає у виборі шляху розвитку в напрямку європейської цивілізаційної молоді, що дає можливість досягти прогресу в усіх сферах життєдіяльності суспільства. Європейський вибір України – це одночасно і рух до стандартів демократії, інформаційного суспільства, а також гармонізації та входження освітнього і культурного простору України в систему європейської вищої освіти.

Головним стратегічним завданням розвитку вищої освіти України на сучасному етапі є інтеграція вищої освіти України до європейської освітньої системи в умовах приєднання до Болонського процесу, запобігаючи можливим складнощам і враховуючи перспективи цього прогресивного процесу, узгоджуючи та поєднуючи національні компоненти вищої освіти з вимогами Болонської декларації задля створення єдиної зони європейської вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми інтеграції вищої освіти України до європейського освітнього простору розглядалися такими дослідниками, як Бойко Г.О., Болюбаш Я.Є., Василенко С.Д., Волович В.І., Гончаров С.М., Герасіна Л.М., Кремень В.Г., Каменева Т.В., Клименко Б.В., Побірченко Н., Полушкіна Т.В., Степко М.Ф., Сокол Є.І., Тимошенко І.І., Шинкарук В.Д. Унікальність національних освітніх традицій, їх врахування та принципи застосування в умовах створення загальноєвропейського простору вищої освіти обґрунтовували у своїх дослідженнях вітчизняні науковці: Власова Г.В., Горенко Л.І., Головач Н.М., Костюк С., Караманов О.В., Новіков Ю.М., Петровська Ю.Є., Рижкова С.А.

Основна частина. Процеси євроінтеграції охоплюють все більше сфер нашого життя, вони пов'язані зі всіма видами діяльності країни: політикою, економікою, обороноздатністю і військовими реформами, медициною, культурою і освітою. Якщо з політикою, економікою і обороноздатністю ознайомлена велика частина населення України, то з освітою все йде набагато складніше. Визначити курс нашої держави на євроінтеграцію, як виявляється, було набагато легше, ніж здійснити модернізацію діяльності національної освітньої системи в контексті європейських вимог.

Початок ХХІ ст. характеризується визначенням нових стратегічних орієнтирів та пов'язаний з виявом нової якості життєдіяльності і, перш за все, в сфері сучасної освіти та науки. Масштаб геополітичних та історичних завдань вимагає кардинальних змін щодо, змістовних, технологічних, управлінських складових розвитку національної освіти, яка покликана сприяти молодим громадянам України в оволодінні життєвою компетенцією у ситуації соціальних і духовних змін. Як зазначалося на ІІ Всеукраїнському з'їзді працівників освіти, "Сьогодні головним виміром якості функціонування освітньої системи має бути здатність молодого покоління повноцінно жити й адекватно діяти у новому світі, постійно самовдосконалюватись, адекватно реагувати на зміни, особливу у період технологічних та цивілізаційних проривів"[1].

Враховуючи це, одним з актуальних завдань сучасної освіти є суттєве оновлення змісту освіти, пошук, створення та застосування найефективніших сучасних форм і методів навчання для забезпечення високої якості знань студентів. Завдяки політиці

українського уряду на початку ХХІ ст. приєднання до Болонського процесу визначило реформаторські кроки України до європейської інтеграції у сфері вищої освіти.

Офіційною датою початку процесу вважається 19 червня 1999 р., коли в м. Болонья (Італія) на конференції міністри освіти європейських країн прийняли декларацію “Зона європейської вищої освіти”, або Болонську декларацію. Цим актом більшість європейських країн учасниць Болонського процесу проголосили створення єдиного європейського освітньо-наукового простору до 2010р. Серед основних пунктів Болонської декларації слід виділити такі, що сприяють інтеграційним процесам, тобто стосуються системи академічних ступенів та додатку до диплома, що полегшують академічне і професійне визнання кваліфікації спеціаліста на міжнародному ринку праці, мобільність студентів, викладачів і дослідників на території Європи тощо. Мету Болонського процесу, його зміст і суть можна визначити у взаємопроникненні і взаємодії культур і наукових знань.

Україна приєдналася до процесу Болонських реформ у травні 2005р., водночас взявши на себе обов’язання дотримуватися пунктів Болонської декларації, а також підвищувати можливості конкурентоспроможності вітчизняної вищої освіти на європейському просторі [2].

Підписання Україною Болонської декларації, спрямованої на структурне реформування національних систем вищої освіти й створення єдиного європейського освітньо-наукового простору, відкриває один з напрямів інтеграції України в Європу. Нам надається реальна можливість отримати рівноправний статус у європейському освітньому просторі, який визначає розвиток нашої країни на ціле покоління вперед. Участь вищої освіти України в болонських перетвореннях має бути спрямована на її перспективний розвиток і набуття нових європейських ознак.

З іншого боку, Болонський процес є одним з найбільш суперечливих напрямів європейської інтеграції України. Ця суперечливість полягає в тому, що освітня реформа має тенденцію відбуватися нормативно-наказовим шляхом, у прискореному темпі, а не поступово, подекуди без врахування доцільності саме таких методів інтеграції.

Все це вимагає від ВНЗ вирішення багатьох важливих завдань серед яких: модернізація державної системи контролю якості підготовки фахівців; створення внутривузівської системи управління якістю навчання; розробка форм нової документації; створення навчально-методичного забезпечення підготовки висококваліфікованого фахівця; модернізація схеми фінансування; залучення студентів в процес управління навчально-виховним процесом у ВНЗ; розвиток академічної мобільності [3].

Водночас слід зважити на те, що ці зміни не повинні призвести до втрат кращих традицій, заперечення національних ознак якості освіти. Орієнтація на Болонський процес не повинна призводити до невиправданої перебудови тих традицій вітчизняної освіти, які є національним надбанням української вищої школи, зокрема широкий спектр і фундаменталізація знань студентів у галузі суспільних наук, що формують світогляд молоді людини та майбутнього фахівця. На наше глибоке переконання і як засвідчує практика, жодна з високорозвинених країн Європи нівелювати власні націо-

нальні системи вищої освіти в контексті Болонської декларації не збирається. Власне, Болонська декларація цього й не вимагає. Вона вимагає іншого, прозорості й відмінності систем освіти, їх модернізації в контексті відповідності одна одній з метою забезпечення академічної мобільності та досягнення більш високої якості на основі поєднання зусиль науки і освіти та плідної співпраці.

Згідно з принципами Болонської декларації первинна відповідальність за якість одержуваних знань, умінь і навичок лежить на кожному навчальному закладі, а отже, саме ВНЗ, а в ньому – факультет, в складі якого кафедра й окремий викладач несуть персональну відповідальність разом зі студентами за свою дисципліну та рівень її засвоєння. Так що все визначають зміст та форми і методи навчання, їх вибір, модернізація і вдосконалення. Перехід на кредитно-модульну систему навчання, за Болонською декларацією, дозволяє максимально якісно засвоювати навчальний матеріал за мінімальний термін, використовуючи структурно-логічний виклад найскладніших і найважливіших елементів знань логічними частинами – модулями.

До психолого-педагогічного забезпечення модульної технології навчання належать:

- складання модульних навчальних програм і модульного планування;
- модульний розподіл навчальних дисциплін і визначення оптимального часу на засвоєння кожного модуля;
- підготовка модульних посібників і підручників;
- визначення системи контрольних параметрів з кожної навчальної дисципліни;
- напрацювання матеріалів для проведення контролю та оцінювання за допомогою комп'ютерних технологій;
- і що дуже важливо – роз'яснення цієї системи серед студентів, особливо першокурсників, в цьому випадку, важливу роль мають відігравати не лише викладачі, а й куратори академгруп.

Особливого значення при кредитно-модульній системі набуває організація самостійної роботи студентів яка пов'язана з творчим використанням набутих студентами знань та забезпечення їх необхідною навчально-методичною літературою.

Кредитна система, з одного боку дає змогу максимально демократизувати та індивідуалізувати навчальний процес, а з іншого – забов'язує якісно засвоювати зміст вищої освіти й тим самим забезпечити визнання результатів навчання різними навчальними закладами і країнами [4].

Важливо усвідомити також те, що розв'язання комплексу завдань, пов'язаних з приєднанням України до Болонського процесу, до європейського освітньо-наукового простору на основі підготовки майбутніх професіоналів знаходиться у площині рішень, спрямованих на новий інноваційний, науково-технологічний розвиток України. Це – перш за все, нова філософія освітньої діяльності, нові принципи організації навчального процесу, новий тип відносин між викладачем та студентом, це, зрештою нові технології опанування знань і повна прозорість навчального процесу.

Уведення довгострокової стратегії модернізації всієї системи вищої освіти вимагає застосування якісних інноваційних заходів з урахуванням вимог і потреб інформа-

ційного суспільства. Враховуючи це, важливим моментом реструктуризації навчального процесу ВНЗ України – є запровадження інноваційних освітянських технологій, рішення цього завдання спрямовано на:

- перехід від педагогічного традиціоналізму до нових форм і методів навчання, орієнтованих на формування творчої особистості, яка вміє поєднувати в різних варіантах теоретичні завдання, наукові здобутки з вирішенням питань, які виникають на практиці;
- підвищення творчої активності студентів під час аудиторних занять шляхом упровадження ділових і рольових ігор, ігрового проектування, “кейс-методів”, бріфінг-семініарів, відеотренінгів тощо;
- посилення мотивації студентів до самостійної роботи з метою поглиблення знань і здобутих вмінь та навичок;
- забезпечення наскрізної комп’ютеризації навчального процесу та створення комп’ютерних систем його підтримки;
- інтенсифікацію навчального процесу з метою скорочення аудиторних занять з участю викладача при наданні повного обсягу знань і підвищенні якості навчального процесу;
- розробку інтерактивних комплексів навчально-методичного забезпечення дисципліни тощо.

Розробка та застосування інноваційних технологій навчання в умовах приєднання України до Болонського процесу, а також діагностика якості знань у ВНЗ мають носити системний характер, що дозволяє забезпечити взаємоев’язок між усіма елементами навчального процесу, підвищує рівень його керованості та навчально-методичного забезпечення [5].

Безумовно, при розумній організації запровадження нових інноваційних технологій навчання можна очікувати значних позитивних результатів, а саме:

- посилення навичок самостійної роботи;
- посилення планування свого часу;
- підвищення інтересу та поглиблення знань по напрямках, які найбільше цікавлять студентів;
- можливість систематичного контролю якості знань студентів.

Усвідомлюючи значні позитивні наслідки модернізації вищої школи згідно потреб Болонського процесу, важливо враховувати, остерігатися та запобігати окремим недолікам, що несуть в собі освітні реформаційні процеси:

1. Вивчення контингенту студентів і можливий поділ його на окремі групи як за суто психологічними рисами, рівнем самостійності, базової підготовки так і за працездатністю. В цьому випадку необхідно відмітити, що навіть в умовах сучасних методів і форм освіти, певна частина студентів не вміє самостійно засвоювати навчальний матеріал, і тільки враховуючи систематичне відвідування лекцій та семінарів забезпечується їх певний рівень знань. Крім того, частина сумлінних студентів не розуміє матеріал, тому засвоює матеріал суто механічно. До речі, в розвинених країнах більше уваги приділяється не механічному вивченню понять і термінів, а саме вмінню оперувати ними, користуючись різноманітними довідковими джерелами.

2.Перебудова організації праці самого викладача. В умовах розвитку сучасної національної вищої освіти, переходячи до цієї системи викладач втрачає значну кількість аудиторних годин. Відповідно, щоб забезпечити собі навантаження, він змушений брати собі більшу кількість годин, а це, як відомо, не гарантує високої якості результату їх викладання.

3.Розробка нових програм з врахуванням вимог нової системи.

4.Розробка індивідуальних самостійних завдань для студентів.

5.Розробка схем і методів перевірки знань студентів та оцінка кінцевого результату.

Ці окремі питання, безперечно потребують ґрунтовного підходу до впровадження в оновлений за вимогами Болонської декларації навчальний процес сучасних ВНЗ України.

Отже, інтеграція української вищої освіти у європейський та світовий освітній простір можлива лише за умов реформування та модернізації підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах країни в контексті Болонського процесу. Якщо в результаті таких дій рівень вищої освіти в Україні підвищиться, а мусить бути тільки так і не інакше – це буде вагомим внеском національної вищої школи в перспективне майбутнє нашого суспільства та сприятиме визнанню держави Україна серед рівноправних членів Європейського Союзу.

Висновки. Попри всі труднощі і недоліки, з якими стикається вища освіта України на шляху до інтеграції в європейський освітній простір, слід констатувати, що впровадження в навчально-виховний процес ВНЗ положень Болонської декларації – це позитивний і незворотній процес, це шанс приєднатися до основних перспективних напрямків реформування в системі вищої освіти у Європі.

Процес глобалізації, який охопив всі сторони людської діяльності – це реальність і відмежуватися від нього – означає скотитися в прірву ізоляції, занепаду, тому активно входячи в цей процес, однією із важливих та необхідних умов для прогресивного розвитку нашого сучасного суспільства – є інтеграція України до європейської освітньої системи в умовах Болонського процесу.

Література:

- 1.Андрущенко В.П. Духовний світ і культура сучасної української людини // Вісник Київського університету. Серія: Філософія. Політологія. Соціологія. Психологія. – 1994.-С.3-11.
- 2.Полушкіна Т.В. Інтеграція України до європейської освітньої системи через призму Болонського процесу //Інформаційно-культурний простір: європейський вибір України. – К.: ДАККІМ, 2007.-С.62-64.
- 3.Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу.Ч.3. (Досвід ТНПУ ім.В.Гнатюка) / За ред.В.В. Грубінка. – Тернопіль:Вид.ТНПУ ім В.Гнатюка, 2005.-С.207.
- 4.Дмитриченко М.Ф., Хорошун Б.І. Болонському процесу – альтернативи немає //64 науково-практична конференція науково-педагогічних працівників, аспірантів, студентів та структурних підрозділів університету. – К.:НТУ,2008.-С. 347-352.
- 5.Язвінська О.М. Застосування інноваційних освітнянських технологій в контексті запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу // 63 науково-практична конференція науково- педагогічних працівників, аспірантів, студентів та структурних підрозділів університету. – К.:НТУ,2007.-С.347-349.

ЧОРНА А. М.,
аспірант, Одеський національний
політехнічний університет, м. Одеса

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ІСТОРИЧНОЇ НАУКИ В МЕЖАХ НАУКОВО-ОСВІТНЬОГО РЕФОРМАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНІ

Входження України в освітній простір Європи відбувається за умов модернізації освітньої діяльності та в контексті європейських вимог. Концепція історії А.Дж. Тойнбі виділяє ряд закономірностей генезису цивілізацій, розвиває історію людства як системний процес, сприяє дослідженню історії України в межах всесвітнього історичного процесу. Системний підхід, як інноваційним метод дослідження, дозволить зрозуміти особливості даної концепції.

Вхождение Украины в образовательное пространство Европы происходит по средствам модернизации образовательной деятельности в контексте европейских требований. Концепция истории А.Дж. Тойнби выделяет ряд закономерностей генезиса цивилизаций, раскрывает историю человечества как системный процесс, а также способствует исследованию истории Украины в рамках всемирного исторического процесса. Системный подход, как инновационный метод исследования, позволит представить особенности данной концепции.

The Ukraine's entrance into the European educational space is conducted in conditions of upgrading the educational activity and in the context of European demands. The concept of history, suggested by A.J. Toynbee, states the range of regularities of civilization genesis, develops the human history as an indivisible process, promotes the research of Ukrainian history in the boundaries of the world-wide historical process. The system approach as an innovational research method will the possibility to understand the peculiarities of the given concept.

Розвиток України визначається у загальному контексті Європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності загальносвітової культури: парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізацію, свободу пересування, свободу здобуття освіти будь-якого рівня, підвищення ступеня національної та історичної самосвідомості, що є невід'ємним атрибутом громадянського демократичного суспільства [1, 5]. Історична пам'ять та історична свідомість виконують дуже важливу культурологічну функцію – вони формують ідентичність в темпоральній перспективі, встановлюючи зв'язок між минулим, теперішнім та майбутнім. В цьому сенсі історичне мислення стає засобом кроскультурної орієнтації.

Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи, здійснює

модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, дедалі наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу. В контексті таких подій домінуючими стають політико-технологічні цінності, серед яких глобалізм та інформаційні технології. Одним з початкових принципів системи освіти у всіх країнах, що приєдналися до Болонського процесу, в тому числі і в Україні, стає її гуманізація. Це передбачає нові підходи до дослідження та викладання соціальних дисциплін, зокрема, історії [3, 110].

Останнім часом українські історики та філософи привернули увагу до зв'язку науки та культури з циклами існування цивілізацій. Це вимагає перегляду традиційних підходів до освіти та науки, зокрема врахування нових підходів щодо історії, а також розв'язання низки філософських проблем, пов'язаних з осмисленням та інтерпретацією історії. Створення нової теорії історії розуміється як формування міждисциплінарного та кроскультурного поля історичного дослідження.

На жаль, задовольняється інтерес до цих питань недостатньо і неякісно – передусім внаслідок слабкої вивченості історичного життя України в європейському контексті та її відірваності від загальноєвропейського історичного процесу. А також, тому що не створено наукової версії всесвітньої історії з особливим розглядом у ній України, що стала б прийнятною для світової історичної науки [6, 210]. Крім того, трактування історичних подій, яка протягом багатьох десятиліть панувала у вітчизняній історичній науці, сьогодні підлягає кардинальному перегляду. Розуміння історії в сучасних умовах ускладнюється ще тим, що історія в Україні стала ареною жорсткої боротьби різних політичних сил, діяльність яких не спрямована на пошук об'єктивної істини та встановлення історичної правди.

Історична наука, в умовах реформування освіти та науки в Україні, постала перед необхідністю вибору подальших концептуальних засад розвитку, і є відображенням складності суспільних процесів, перетворення державно-політичного та соціально-економічного устрою України. Це і є тією проблемою, що потребує прискіпливого аналізу, визначаючи актуальність даного дослідження.

Тому, на наш погляд, необхідно говорити про нові підходи щодо бачення історичного процесу, а також про потребу аналізу циклічних підходів у дослідженні історії. Тим більше, що такі концепції пронизані науково-теоретичними передбаченнями історичного розвитку.

Уявлення про історичні цикли можна знайти ще в працях давньоримського мислителя Полібія ("Всезагальна історія") та давньокитайського історика Сима Няня ("Історичні нотатки"). Концепції циклічного розвитку домінували в античній культурі та були характерними для філософії Геракліта, Емпідокла, Платона, Арістотеля та ін. В епоху Відродження ідею циклів в історичному процесі висловлював французький історик Дж. Віко. Німецький мислитель Й. Гердер першим розпочав критику лінійно-стадіальної схеми історичного процесу і побудував багатолінійну концепцію історії. Він же запропонував й ідеал вдосконалення локальних культур та їх найвищого прояву – народного духу, який повинен розвиватися "з себе без перешкод й у чистому вигляді" [4]

Ідею про культурно-історичні типи локальних цивілізацій запропонував ще в 1869 р. російський історик М.Я. Данилевський. Ця ідея була розвинута О. Шпенглером і отримала найбільш повне завершення в концепції локальних цивілізацій А.Дж. Тойнбі. Праці цього видатного британського мислителя, незважаючи на часткові фактографічні помилки, важку систематику, надлишку догматичних визначень, викликали дискусію стосовно конкретної періодизації історії, номенклатури та розподілу цивілізацій. Проте, безсумнівною залишається ідея єдності як шлях до осягнення унікальності людського всесвіту. Індивіди, групи, народи, регіони, що існують на невеликому шматі космічної матерії, що іменується Землею, змушені до постійного процесу взаємозв'язку, взаємного співвіднесення та взаємного навчання. І крім розпаду, альтернативи цьому процесові не було й не має, хоча, звісно, в різні епохи і в різних цивілізаційних умовах особливості цього процесу відмінні [7, 115].

“Дослідження історії” (“A Study of History”), є головним твором А. Дж. Тойнбі, яке слід визнати найсоліднішим прикладом, як філософсько-методологічної, так і емпіричної аргументації, циклічної гіпотези світової історії [8,4]. Концепція його базується на тезі: кожне цивілізаційне утворення в історії є неповторним, індивідуальним. Загальна історія (факт якої А.Дж. Тойнбі визнає) є ланцюгом культурних типів для кожної з яких наявні свої характерні риси, система цінностей та правил суспільного та особистого життя. А. Тойнбі, як і М. Данилевський, О. Шпенглер, Л. Гумільов спробували подивитись на історію через призму зміни цивілізацій. Вони змогли окреслити нові перспективи, що було недосяжним при використанні попередньої класифікації [8, 51].

Тойнбі не лише запропонував циклічну концепцію історії (цивілізаційну), але й спробував виявити деякі загальні закономірності всіх цивілізацій, які були отримані шляхом спостережень та узагальнень (генералізації). Кожна цивілізація, за концепцією А.Тойнбі проходить в своєму розвитку стадії народження чи виникнення (genesis), росту (growth), перелому (breakdown), розпаду (disintegration) та гибелі (dissolution), після чого безслідно зникає, поступаючись місцем іншій. Проте, як і будь-яка емпірична закономірність, вони можуть піддаватися сумніву: чи достатньою є емпірична база для їх виведення, чи достатньо послідовно проведено узагальнення та ін. Більш вірогіднішою ця закономірність виглядала б в тому разі, якби вона була підкріплена теоретично [11].

Центральним поняттям концепції А.Дж.Тойнбі є цивілізація. Цей термін широко застосовують не лише в науковій термінології, а й в повсякденності. Він використовується у широкому та вузькому смислах.

Цивілізацією може позначатись певна сфера історичної дійсності, або як назва різних етапів всесвітнього розвитку (феодальна, капіталістична), або його специфіки в рамках певних соціальних та етнічних спільностей, або як синонім чи фазу розвитку культури, тощо [5, 124].

Хоча загалом можна виділити три його значення. Ним можуть позначати досягнення людства, сходження від тваринного стану, а потім від стану дикунства та варварства до власне людських форм життя. [5, 87].

Для тойнбіанського трактування більш характерне розуміння цивілізації як певної стійкої соціокультурної спільності людей, чи країн, яка зберігає свою своєрідність,

унікальність на значних відрізках історичного часу, не дивлячись на всі зміни та впливи, які вона зазнає. Тобто, це певний культурно-історичний тип суспільства, як Японія чи Росія, чи ціла група країн, чи суспільства, як, наприклад, країни Європи чи арабського Сходу.

Спочатку англійський мислитель вважав, що всесвітня історія являє собою лише сукупність історій окремих своєрідних та відносно замкнених цивілізацій (в початковому варіанті він нараховує 21, потім скорочує чисельність до 13; не рахуючи другорядних, похідних та нерозвинених). Динаміка цивілізацій визначається законом Викалику – Відповіді, відповідно до якого кожен крок вперед пов'язаний з “адекватною відповіддю” суспільства на “виклик історичної ситуації” [8, 101].

Тойнбі видозмінює не лише фатальну замкненість цивілізацій, що була притаманна філософській концепції О.Шпенглера, а й прокладає дорогу до ідеї історичної еволюції, визнаючи в історії певний рух, а відтак і відносну єдність та закономірність історичного процесу. Наприкінці життя головним в історії для нього стає рух у напрямку створення єдиної всесвітньої макроцивілізації. Окремі цивілізації уявляються йому тепер не більш ніж струмками, що в майбутньому мають зійтись в єдиному річці.

Основний внесок А. Дж. Тойнбі у філософію історії пов'язаний з його концепцією виникнення, розвитку та занепаду окремих цивілізаційних систем. Наголосимо, що бачення історичного буття у нього не обмежувалося окремими цивілізаціями, а містило загальнолюдський вимір, віднайдення загальної лінії поступу людства як продукту вільної (хоча й, зрозуміло, за наявності зовнішніх обставин) реалізації творчих сил окремих осіб.

Кожна світова цивілізація накладає відбиток на динаміку локальних цивілізацій, що відображає історичний ритм етнічних груп. Локальна цивілізація має свою довжину існування та динаміку. Саме тому, підхід ряду істориків до загальноісторичних закономірностей досить неоднозначний та суперечливий, тому що заснований на різних точках зору. Проте, це допомагає зрозуміти відносність та багатовимірність історичного прогресу.

Україну та Росію А.Дж.Тойнбі відносить до православно-слов'янської локальної цивілізації [12, 355].

Довгий час переважала версія, що історія України не була в центрі наукових інтересів дослідників. На думку багатьох, Тойнбі, згадував українців лише побіжно, часто у контексті взаємин між Росією і Заходом. Проте, правильність цих тез лише часткова. Дійсно, у своїх працях Тойнбі відводив українцям значно менше місця, ніж росіянам, грекам та туркам.

Але не будемо забувати й те, що Тойнбі торкався різних проблем української історії впродовж майже всього свого творчого життя, у статтях і книгах, опублікованих з 1914 по 1970 – ті роки. Тому природним є певна зміна підходів при висвітленні української історії в руслі тойнбіанських студій, поряд зі змінами в самій концепції.

Багато західноєвропейських вчених не враховували той факт, що українська сторона православно-слов'янської локальної цивілізації є більш давньою і правомірною,

ніж російська, оскільки безпосередньо пов'язана з Київською Руссю. Чи не єдиним винятком у цьому плані був англійський вчений Тойнбі. Він не виділяє українців в окрему цивілізаційну спільноту, розглядаючи східнослов'янські українські землі з позицій боротьби за них між Західною та Руською православною цивілізацією, але вони (українці) органічно вписані в його концепцію саме з цих позицій. Він віддає належне ролі українців в розвитку російської православної цивілізації

Відобразивши свої дослідження в праці *"The Ukraine – a Problem of Nationality"* Тойнбі визнавав рівноправ'я як "старокиївського" так і "московського" періодів руської історії, і української, і російської версій ідентифікації зі світовою історією, вважаючи, що вони приречені завжди разом співіснувати, зберігаючи водночас свою окремішність [11, 77]. Іншим вченим бракувало у висвітленні минулого України насамперед урахування фундаментальних інтеграціоналістсько-традиціоналістських елементів української історії.

Відношення Тойнбі до України, як до "неісторичних" народів обумовлено тим, що відсутністю власне української версії всесвітньої історії з особливим узагальненням, яка була б водночас прийнятною і для всього світу, і для України, та відповідала б її реальній раціональній історії. Можливо це й може вказувати на певну недооцінку українців в історичній концепції, але ж чи могло бути інакше в творах британського дослідника, який перебував під впливом європоцентризму? Адже в часи написання концепції, українці не мали власної держави, а тому часто сприймалися на Заході як похідний і несамотійний соціокультурний феномен.

Вважаючи соціальні процеси, які послідовно відбуваються у цих цивілізаціях, аналогічними, Тойнбі намагався виробити деяку системність суспільного розвитку, що дає змогу передбачити головні події і в сучасному світі. Проте, багато сутностей, які запровадив А.Тойнбі, не мають чітких формулювань, та стають зрозумілими лише після великої кількості історичних прикладів. Так, одне з найважливіших понять теорії А.Тойнбі Виклик – Відповідь не подається формально, а будується на великій кількості конкретних прикладів. З однієї сторони наведення численних історичних фактів є суттєвою основою концепції Тойнбі. Проте, з іншої сторони, нечіткість формулювань допускає неоднозначність інтерпретацій і робить складнішим розуміння деяких положень його концепції. Це, в свою чергу, визначає неефективність ряду методів, які використовуються в сучасних дослідженнях історіософських концепцій. Оскільки в концепції Тойнбі можна простежити системну закономірність руху історії, виправданим є використання системного підходу, як інноваційного методу дослідження самої концепції.

В науці накопичено різномірні уявлення про систему та системні методи. Серед них розрізняють такі, що описують лише системи певних видів та загальні теорії системи, які досліджують похідні об'єкти у різних сферах знання, яким не доступні кількісні методи. Найбільш розробленою з загальних теорій є параметрична теорія систем, запропонована А. І. Уйомовим у 60-х рр. XX ст. [2, 20]. Системність та пов'язаний із нею системний підхід – важливий методологічний напрямок в сучасній науці та практиці. Цей підхід, що потребує уявлення об'єктів наукового знання у вигляді систем,

дозволяє враховувати не лише кількісні, але і якісні характеристики явищ. Уявлення про цілісність системи конкретизується через поняття системотворчого зв'язку. Цілісність та складність системи тлумачиться як атрибутивні системні параметри, значення яких характеризують об'єкти, що виступають в якості системи. Різні типи стабільних зв'язків утворюють структуру системи, тобто забезпечують її впорядкованість. Характер цієї впорядкованості, її направленість характеризують організацію системи [2, 55].

Засобом регулювання багаторівневої ієрархії, забезпечення зв'язку між різними рівнями є керівництво. Цим терміном означають засоби зв'язку рівнів, що забезпечують нормальне функціонування та розвиток складних систем.

Відійшовши від традиційної класифікації наук та знання в цілому можна спостерігати процеси приросту складних, впорядкованих систем. Одним з подібних прикладів може виступати виділення на певному етапі розвитку суспільства, виникнення складних наднаціональних соціокультурних утворень. Процес розвитку таких систем – історична закономірність, яка час від часу переривається кризовими етапами та, в результаті, виходом на новий рівень складності та організованості.

Застосування системного підходу, як інноваційного методу дослідження концепції А.Дж. Тойнбі, не лише дозволить чітко уявляти особливості даної концепції, але і вперше надасть можливість уявити її в формалізованому вигляді завдяки мові тернарного визначення, що, в свою чергу, дозволить більш точно та адекватно інтерпретувати дану концепцію.

Таким чином, виокремлення нами в концепції локальних цивілізацій А.Дж. Тойнбі нових підходів у дослідженні історії, сприятиме зміні стереотипу мислення, що сформувався протягом багатьох років щодо місця історії України у всесвітній історії. Водночас це дасть можливість розглядати історію України не як частину історії Росії, а як одну із домінуючих частин православно-слов'янської локальної цивілізації, яка має право на дослідження та написання історії України у контексті всесвітньої історії. Сьогодні це має виняткове значення в інтелектуально-філософському впливі на відновлення в Україні європейсько-цивілізаційних традицій.

Література:

1. Беляєв Ю., Мішуков О. Болонський процес. – Херсон: ХДУ, 2005. – 276 с.
2. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
3. Вища освіта в Україні / За редакцією В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 382 с.
4. Ионов И.Н. Теория цивилизаций. Этапы становления // Новая и новейшая история. – 1994. – №4 – 5
5. Павленко Ю. Історія світової цивілізації: соціокультурний розвиток людства. Навчальний посібник. – К.: Либідь, 1996. – 128 с.
6. Потульніцький В.А. Україна і всесвітня історія. Історіософія світової та української історії XVII – XX століть. – Київ: Либідь. – 2002 р. -475 с.

7. Рашковский Е. Б. Востокопроблематика в культурно-исторической концепции А. Дж. Тойнби. Москва: Наука, 1976. — 199 с.
8. Тойнби А. Дж. Постигение истории. Москва: Прогресс, 1991. — 736 с.
9. Уколова В. Арнольд Тойнбі та досягнення історії // Мандрівець. — 1995. — №1. — С. 31-36
10. Шпенглер О. Закат Европы. Новосибирск: Наука, 1993. — 697 с.
11. Toynbee A.J. A Study of History. Vol. 1. -London. — 1934-1961
12. Toynbee A.J. The Ukraine — a Problem of Nationality. The new Europe Essays in Reconstruction. London, 1915.P.77-80.

ШАБАНОВА Ю. О.,
завідувач кафедри філософії,
Національний гірничий університет,
м. Дніпропетровськ

ІНЖЕНЕРНА ПЕДАГОГІКА В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

В статті представлено огляд сучасних тенденцій розвитку інженерної освіти в Європі в контексті компетентісного підходу до навчання в вищій технічній школі. Надані основні рекомендації для впровадження в український освітнянський простір прогресивних наробок в сфері інженерної освіти.

В статье представлен обзор современных тенденций развития инженерного образования в Европе в контексте компетентностного подхода к обучению в высшей технической школе. Даны основные рекомендации для внедрения в украинское образовательное пространство прогрессивных наработок в сфере инженерного образования.

In article the review of modern tendencies of development of engineering education in Europe in a context competitions the approach to training at the high technical school is submitted. The basic recommendations for introduction in the Ukrainian educational space of progressive operating time in sphere of engineering education are given.

Інженерія як система наукових досліджень, вироблення технологій та менеджменту промисловості, виступає однією із знакових складових сучасного соціокультурного простору. Згідно визначення С. Остіна “інженерія – це систематизація мислення. Це процес, звернений до потреб людства через проект функціонального, економічного, естетичного, етичного, кваліфікаційного та технічного аспектів здійснення сучасного способу життя” [1]. Надане визначення відкриває широкий спектр інженерної діяльності, що не може бути обмежена вирішенням лише технічних завдань. Відчуження людини від результатів її технічних досягнень, однобічливе гіпостазування економічної мети виробництва через нехтування цілісним баченням картини буття викликає кризові явища як на світоглядному, так і на екологічному рівні. Саме тому інженерія, з якою безпосередньо чи опосередковано пов’язано життя будь-якої сучасної людини, має роздівлятися в широкому спектрі антропологічних смислів цивілізаційного становлення людства. Виходячи з означеної проблеми підготовка майбутніх інженерів відкриває низку світоглядних та ціннісних питань виступаючих екзистенційними чинниками соціокультурного сценарію сучасності. В цьому сенсі особливої актуальності набуває інженерна педагогіка, яка дотепер не отримала в нашій країні загальнодержавного рівня забезпеченості ані в стандартах вищої школи України, ані в науково-методологічній ревізії інженерної освіти техногенного суспільства, в якому відбуваються кардинальні зміни та кризові явища в економіці світового масштабу.

В другій чверті XX століття європейська наукова спільнота, відчуваючи проблемні місця інженерії, прозорливо визначила її пріоритетну сферу у вигляді – педагогіки вищої технічної школи, як ландшафту формування цілісного підґрунтя майбутнього інженерії. Увага до розвитку інженерної педагогіки була викликана незадовільним станом підготовки інженерів в багатьох європейських країнах. Наприклад, загальний аналіз ситуації в Німеччині показав недостатність кваліфікованих спеціалістів, що заважає економічному розвитку та може в майбутньому послабити позиції Німеччини в глобальній конкуренції. Цю картину ускладнює і незадовільні кількісні показники підготовки інженерів. Відповідно дослідженням Інституту німецької економіки (Cologne) практично 48 000 незайнятих інженерних вакансій існувало у Німеччині в 2006 році. За сучасними прогнозами, в німецькій промисловості у 2014 році буде не вистачати приблизно 42 000 університетських випускників за інженерними спеціальностями [2].

Існує декілька причин недостатності кількісних та якісних показників підготовки інженерів в Європі. Професори В.Руланд, Д. Бібер та Д. Порзік з Ляйпцігської школи телекомунікації вказують на наступні причини:

- Незадовільна якість підготовки з природознавчих наук в школі;
- Низький рівень інтересів до інженерних дипломів;
- Відсутність співробітництва між школою та університетом;
- Зниження кількості студентів, відповідно демографічному спаду (зменшення кількості населення, що підпадає під вірогідний вік навчання, особливо це стосується прогнозів 2010 року);
- Відсутність прагнення серед населення реалізуватися в сфері виробництва;
- Послаблення зацікавленості Федерального департаменту зайнятості в підготовці майбутніх інженерів [2].

До цих причин зниження інтересу до інженерних спеціальностей в Європі, що мають місце і в Україні, можна додати специфічні причини, що існують в нашій країні, а саме:

- Проблема скорочення чи закриття багатьох крупних виробничих підприємств, викликаних світовою фінансовою кризою;
- Відсутність можливості працевлаштування багатьох випускників інженерних спеціальностей за отриманим фахом;
- Низький рівень заробітної платні та соціальної підтримки для фахівців інженерних спеціальностей.

Подолання цих причин зумовлено глобальними тенденціями та викликами в сучасній інженерній освіті. Еволюційний рух від індустріального до постіндустріального (інформаційного) суспільства знаходить відбиття у змінах як в системі вищої освіти в цілому, так і в інженерній освіті зокрема. Представимо узагальнену картину цих змін:

- Глобалізація знань в системі Internet;
- Збільшення кількості міжнародних асоціацій, що об'єднують освітянські заклади, наукові організації та виробничі корпорації;
- Визначення асоціаціями виробників пріоритету професійних стандартів над освітянськими;

- Виникнення проблеми першості між корпоративною та традиційно інженерною освітою;
- Затвердження двох рівнів вищої освіти згідно з болонською декларацією;
- Визначення мети освіти через результати навчання та компетенції;
- Збільшення форм E-learning, M-learning та інших форм дистанційного навчання;
- Обов'язкове поширення міжпредметних та міждисциплінарних зв'язків, зумовлених важливістю гуманітарних підходів в технічній освіті;
- Оновлення проективної методики викладання та інших проблемно-орієнтованих методів.

Означені глобальні тенденції вищої технічної освіти спонукали європейське наукове товариство звернути особливу увагу до необхідності інноваційних змін в інженерній освіті шляхом розвитку та вдосконалення інженерної педагогіки, як умови якісного покращення сучасного стану інженерії в цілому. В останній третині XX століття означена проблема послугувала приводом до створення міжнародних товариств, що закликані вирішувати питання оптимізації вищої освіти. Зокрема в 1972 році було створено Міжнародне товариство інженерної педагогіки (далі МТІП), а в 1973 році – Європейське товариство з інженерної освіти (далі ЄТІР). З 1990 року в поле зору МТІП та ЄТІР підпадають країни східної Європи. Так в 1997 році Росія, а в 1999 році Україна стають членами Міжнародного товариства інженерної педагогіки, до якого сьогодні входить 84 країни світу. Актуальність проблем вищої освіти для європейської наукової спільноти підтверджує виникнення низки міжнародних домовленостей на державному рівні, що мають на меті об'єднання освітнього простру у вигляді "Болонської декларації" (1999 р.), Лісабонської декларації (2000 р.), Копенгагенської декларації (2002 р.). Відповідно до цих документів Європейський Комітет приймає на себе відповідальність по залученню до інтеграційних процесів не тільки країни – члени Євросоюзу, але ж і інші європейські країни. Ці завдання частково реалізуються шляхом фінансування спеціальних освітніх програм за участю різних країн, в тому числі, країн СНД. Надані програми стосуються загально освітнянських питань з метою створення до 2010 року Європейського простору вищої освіти з метою підняття конкурентоспроможності європейських ВНЗ шляхом вдосконалення зовнішньої та внутрішньої системи контролю якості, заснованої на вивченні рівня компетенцій як загальних стандартів, а також втілення єдиної двоциклічної системи вищої освіти, об'єднаної введенням ECTS. На відміну від цих декларацій Міжнародні товариства з інженерної педагогіки налаштовані на вдосконалення форм та методів інженерної освіти шляхом формування методологічних та практичних засад педагогічних компетенцій. Завдяки зусиллям цього товариства були визначені загальноєвропейські принципи та філософія розвитку інженерної освіти, а також сучасні вимоги до викладачів інженерних вищих навчальних закладів європейських країн.

В контексті означеної мети розвитку інженерної педагогіки в Європі та значущості цієї проблеми в становленні українського соціуму треба визначити методологічні засади цього соціокультурного явища. Сучасна тенденція до диференціації та інтег-

рації наук змінила сталу систему педагогіки, в якій з'явилося багато інноваційних напрямків. При цьому, традиційне для України, спирання на здобутки загальної вітчизняної педагогіки залишається основою в фундаментальних освітянських проєктах, які сьогодні є взірцем педагогічної класики не тільки для нашої освіти, а і для всього світу (майже Японія, не кажучи про Європу, формує свої методологічні підходи до навчання на основі вчень Ушинського, Сухомлинського тощо). Загальна педагогіка все ж таки залишається базовою в системі педагогічних наук. Головна відмінність інженерної педагогіки міститься в ствердженні нових цінностей інженерної освіти, в якості знань, вмінь, навичок та здібностей інженерної діяльності, що об'єднує в собі рішення багатоспекторних інноваційних освітянських, науково-дослідницьких, загально-світоглядних та виробничих завдань. Йдеться про різномірні компетенції (результати навчання), що формуються в процесі набування інженерної освіти.

В умовах посилення інтеграції освіти, науки, виробництва поглиблюється процес взаємодії педагогічних, методологічних (світоглядно-філософських), технічних, технологічних знань:

- в понятійно-категоріальному апараті міждисциплінарного синтезу,
- в процесі структурно-морфологічного становлення основ проектування та конструювання інженерної дидактики,
- в розширенні сфери експлуатації технічних, в тому числі і комп'ютерних засобів навчання,
- в використанні технічного знання як освітнього компонента,
- в формуванні цілісного світогляду, як підґрунтя наукової парадигми інженерії.

Як видно, інженерна педагогіка не обмежується відбиттям тільки педагогічних засад, а має широкий спектр інтегративного характеру. Її предметом виступає процес навчання, виховання та розвитку, спрямований на підготовку спеціаліста в сфері техніки та технологій як особистості так і професіонала. Головна особливість сучасного освітянського процесу в вищій школі полягає в тому, що компетенції, необхідні для виконання професійних функцій, мають значення не як кінцева мета навчання, а як засіб досягнення більш значущої мети – формування активної, творчої особистості фахівця. Це означає, що перше місце в сучасному освітянському процесі посідає діяльність. Тобто світ майбутнього спеціаліста – це не тільки світ знань, а і сфера активної, творчої та відповідальної діяльності. Саме тому інженерна педагогіка, це не тільки традиційна форма передачі фундаментальних наукових знань, а і живий процес формування вмінь адаптації та реалізації цих знань в складних умовах переходу від техногенного до інформаційного суспільства, з урахування всіх складових сучасного соціокультурного простору. Таким чином, специфічність методології інженерної педагогіки міститься у розумінні її як вчення про найбільш загальні принципи та методи наукового, науково-технічного пізнання, організацію новаторської навчально-виховної, науково-дослідницької, виробничої та професійно-педагогічної діяльності в сфері інженерної освіти в їх взаємодії.

Означена методологія інженерної педагогіки виступає парадигмальним підґрунтям формування напрямків розвитку цієї освітянської сфери в контексті європейських

тенденцій її становлення. Основою цих тенденцій розвитку інженерної педагогіки є компетентнісний підхід у вигляді формування всебічних здібностей майбутнього інженера в його діяльнісному здійсненні. Питання формування компетенцій майбутнього інженера в процесі навчання в технічному університеті стали визначальними в роботі останніх симпозіумів Міжнародного товариства інженерної педагогіки. Так Моніторинговим комітетом МТПП у 2005 році були визначені компетенції інженера, які мають бути сформовані в процесі навчання у технічному університеті. В цьому контексті особливе значення надається розвитку дидактичної, соціальної, психологічної, комунікативної, нормативно-етичної та організаційної компетенції [3]. 37 симпозіум МТПП, що проходив у 2008 році в Москві мав назву “Інженерні компетенції: традиції та новації”, був повністю присвячений проблемам формування інженерних компетенцій в їх багатоспекторній реалізації.

Компетентнісний підхід лежить в основі сучасних європейських вимог до підготовки інженерів. Більшість дослідників з питань інженерних компетенцій пропонують сьогодні розподіл їх на дві групи: технічно-професійні та загально-соціальні компетенції. При цьому традиційно перевага надається фундаментальним знанням, що демонструють професійну компетентність. Довгий час поза увагою науковців залишалися компетенції інженера, що сприяють продуктивному застосуванню цих знань, їх еволюційному втіленню. Тому на сучасному етапі розвитку інженерії важливе значення набувають соціальні технології та загально-світоглядні моделі становлення інженерної діяльності, яка виходить за звичайні форми технологічного напрямку, приймаючи стан визначального стрижня у здійсненні еволюційних перспектив соціокультурного сценарію, враховуючи техногенну, екологічну, антропологічну, економічну кризи, що викликані відсутністю бачення цілісної картини світу, обмеженістю споживчою метою розвитку технологій.

Сучасні соціальні проблеми викликані відчуженням світу людини від світу технологій. За думкою В.Вятишева, реальною можливістю зближення цих світів є процес “трансфузування”, під яким розуміється взаємодія протилежних культур, змушених вирішувати питання на межі цих культур”[4, 30]. В зв’язку з цим європейські вимоги до сучасного інженера полягають в площині синтетичного об’єднання професійних та соціальних компетенцій. Ці вимоги обумовлюють кардинальні зміни в змістовних компонентах інженерної освіти, детермінантою яких виступає формування інженерної свідомості як цілісного бачення еволюційних завдань інженерної діяльності.

Однією з визначальних компетенцій сучасного інженера є компетенція готовності до інноваційної діяльності, як знакової умови економічного росту та покращення якості життя. Інновація – це нова ідея, технологія, метод, введення яких в практику сприяє появі нового продукту чи нового комплексу якості вже відомого продукту чи виду діяльності. Термін “інновація” часто інтерпретується як перетворення потенції науково-технічного пошуку в реальне здійснення. Сфера використання цього поняття з часом розширюється. І сьогодні воно використовується у зв’язку з усіма нововведеннями чи вдосконаленнями в будь-яких напрямках. Це і нові матеріали, і нові тех-

нології, і нове обладнання, і нові товари, і нові методи організації виробництва, і нові засоби комунікації, і майже нові світоглядні парадигми.

В зв'язку з цим, майбутній інженер, володіючи готовністю до інноваційної діяльності, повинен мати не тільки широкий спектр наукової підготовленості, а і володіти відкритим мисленням та технологією бачення творчої перспективи. Так в основі інноваційної діяльності лежить комплексний підхід, що має розгорнуту структуру, яку представив у своєму дослідженні І.В. Федоров "[5, 196].:

- інформаційний аналіз ринка, потреб, вимог, запитів та очікувань споживача;
- інтерактивне маркетингове дослідження;
- стратегічне планування конкретної інноваційної діяльності;
- пошукові дослідження;
- систематичні прикладні наукові дослідження;
- досвідно-конструкторські розробки;
- оцінка та управління якістю;
- підковка виробництва інноваційного продукту;
- виробництво інноваційного продукту;
- ринкове просунення інноваційного продукту"

Умовою втілення комплексного підходу до інноваційної діяльності інженера виступає формування інженерного мислення, що спирається на високорозвинуте уявлення як сукупність наявного, логічного, теоретичного, вольового, інтуїтивного аспектів свідомості. При цьому представлені аспекти виступають не поодинокими фрагментами їх окремого застосування, а обов'язковими структурами, що здійснюються за принципом взаємододатковості, який є умовою цілісного мислення та еволюційного прийняття рішень.

Треба відзначити що інтуїтивна сфера представляється як умова творчості і тому потребує особливої уваги в процесі отримання інженерної освіти. Інтуїція, що примітивно сприймається як щось раптове та несподіване, має свої закономірності виникнення. Американський психолог Дж. Диксон виділяє в творчому акті чотири етапи[6, 127]:

- підготовка (накопичення знань, вдосконалення майстерності, вміння формулювати мету та завдання);
- концентрування зусиль (наполегливість та концентрація з метою отримання нового результату);
- відпочинок;
- осяяння.

Як бачимо знання умов інтуїції та практичне вміння їх використовувати може сприяти творчому рішенням в будь-якій інженерній діяльності. Хоча технології інтуїтивного мислення є чудовим прикладом інноваційного підходу в інженерній освіті по формуванню актуальних компетенцій сучасного фахівця в сучасній інженерній освіті цьому практично не надають належної уваги.

Але ж роздвигатися компетенцію готовності до інноваційної діяльності в обмеженому ракурсі сьогодні не можливо. Відсутність вмінь соціального втілення здобут-

ків творчого наробку, неадальнобачливість результатів своєї діяльності в цілісній картині світу та життя “одиночної” людини, невміння надати етичну експертизу та втілити свій проект в естетичних формах, відчуженість продукту інженерної діяльності від глобальних проблем екології може привести до “фіаско” не тільки особистості науковця чи ідеї його проекту, а й зруйнувати перспективи розвитку людства на шляху його еволюційного становлення.

Саме тому формування цілісного комплексу професійних та загально-соціальних компетенцій стає основною стратегією європейських інженерно-педагогічних товариств і знаходить відбиття у стратегії розвитку вітчизняної педагогіки. Здійснення цих актуальних завдань викликає вирішення головної проблеми інженерної освіти – підготовки інженерно-педагогічних кадрів нового рівня, що відповідає європейським вимогам.

Сьогодні вища технічна школа України потребує оновлення кадрів, готових надати не тільки високі професійні знання, а й володіти методологією формування широкого спектру компетенцій інженера. Суспільство потребує створення нового покоління елітних спеціалістів, здібних впливати на національну економіку та адаптуватися до соціальних умов, що стрімко змінюються. Виховання таких спеціалістів доступно викладачам нового професійно-педагогічного рівня. Підготовка таких педагогічних кадрів – одне з найголовніших завдань вітчизняної вищої школи.

На сучасному етапі становлення вищої технічної школи в Україні виникають труднощі з формуванням представлених педагогічних кадрів. Окреслимо ці труднощі:

- відтік молодих науковців з науково-педагогічної діяльності;
- відсутність зацікавленості в науково-педагогічній діяльності виходячи з причин низької заробітної платні, складнощів при отриманні вчених звань та ступенів, відсутність державного фінансування новітніх досліджень та практичних експериментів, наявність альтернативної діяльності в бізнес-структурах тощо,
- безперспективність кар’єрного росту в вищій школі;
- консерватизм поглядів досвідних професорів, що не сприймають сучасні форми викладання, завдяки чому ускладнюється впровадження інноваційних технологій навчання молодими викладачами;
- недостатність інформаційного кола досягнень в напрямку розвитку інженерної педагогіки в європейському освітянському просторі та відсутність сучасного рівня комунікативної культури викладачів, в визначальній більшості за причини відсутності знань іноземних мов.

Звернувши увагу на існуючі складнощі в вищій технічній школі східноєвропейського регіону (країни СНД) Міжнародні європейські товариства відкрили можливості для покращення рівня інженерно-педагогічної підготовки викладачів ВНЗ через відкриття “Центрів інженерної педагогіки”, які спрямовані на введення новітніх методик викладання інженерних дисциплін та вдосконалення методології навчання з урахуванням наведеного вище компетентнісного підходу. Підґрунтям створення таких Центрів є методологічна основа, навчальний план та підручник з “Інженерної педагогіки”, створені професором Адольфом Мелецинеком (Австрія), засновником Міжнародного товариства інженерної педагогіки, почесного голови представленої наукової спільноти.

Навчальні програми Центрів спрямовані на вдосконалення рівня викладання інженерних дисциплін в вищій школі і включають в себе предметні курси психологічного, етичного, комунікативно-інформаційного, дидактично-методологічного, лінгвістичного напрямків.

Протягом останнього десятиліття Центри інженерної педагогіки були відкриті в Росії та в Україні. Флагманом руху "Інженерної педагогіки" в Україні є Українська інженерно-педагогічна академія (м. Харків) та її почесний ректор, професор С.Ф.Артюх. Під патронажем Міжнародного товариства інженерної педагогіки та Української інженерно-педагогічної академії планується відкриття Центру інженерної педагогіки в Дніпропетровську. Створення таких Центрів при вищих технічних закладах України мають на меті вдосконалення системи підготовки інженерних кадрів, відповідно до сучасних європейських вимог через вирішення наступних завдань:

- формування загальних-соціальних компетенцій викладачів вищої школи, що відіграють визначальну роль у всій системі професійної освіти;
- звертання до інноваційних підходів у створенні демократичних відносин у вигляді співтворчості викладач-студент, де професор відіграє консультативно-направляючу місію;
- посилення міждисциплінарних зв'язків та загальнокультурної компоненти навчання;
- інтегрування в фундаментальну сферу професійної освіти продуктивних форм викладання та сучасних змістовних компонент навчальних дисциплін, відповідно з останніми науковими досягненнями в інженерії;
- оптимізація форм викладення згідно з глобальними викликами сучасності через оновлення парадигмальних основ еволюційного розвитку науки.

Таким чином, активізація уваги на розвиток інженерної освіти шляхом вдосконалення підготовки вітчизняних інженерно-педагогічних кадрів є визначальним завданням вищої школи відповідно вирішення державних питань інтеграції в європейський освітанський простір та приєднання до загально освітанських цінності сучасності.

Література:

1. Octen C. Die Ethics in engineering education. / *Joining Forces in Engineering Education Towards Excellence Proceedings SEFI and IGIP Joint Annual Conference 2007. 1-4 July 2007, Miskols, Hungary.* – С. 77 – 82.
2. Ruhland W. Bieber D. Porzig F. Shortage of Engineers in Germany, shortage of Engineers in Germany, Shortage of engineering Studens at German Universities. What can be Done? / *Joining Forces in Engineering Education. Conference 2008. 7-10 September 2008, Moscow, Russia.* – С. 112-123.
3. Report. The international Society of Engineering Education. Tallin. № 34. 2005. – С.24-26.
4. Вятышев В. Романкова Л. Социальные технологии в образовании // *Высшее образование в России.* – 1998. №1. – С.28-37.
5. Федоров И.В. Левзина О.В. Модели формирования готовности выпускников инженерных вузов к инновационной деятельности. / *Инженерная педагогика.* – Москва, 2007. Выпуск 8. – С. 194-205.
6. Диксон Дж. Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений / Пер. с англ. – М.: Мир, 1969. – 440 с.

ШКЛЯЄВА Г. О.,

здобувач кафедри педагогіки,
Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка,
старший викладач кафедри маркетингу,
Кременчуцький інститут Дніпропетровського
університету економіки та права

КОНЦЕПЦІЯ ГЛОБАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ІННОВАЦІЙНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ

У статті розглядаються актуальні проблеми розвитку сучасної освіти. Особлива увага приділяється концепції глобальної освіти, яка за своєю сутністю є могутнім чинником розвитку духовної культури народу, відтворенням інтелектуальних і продуктивних сил суспільства.

В статье рассматриваются актуальные проблемы развития современного образования. Особое внимание уделяется концепции глобального образования, которое по своей сути является могучим фактором развития духовной культуры народа, интеллектуальных и производительных сил общества.

The issues of the day of development of modern education are examined in the article. The special attention is spared conception of global education, which after the essence is the mighty factor of development of spiritual culture of people, recreation of intellectual and productive forces of society.

Постановка проблеми. Незалежність України, пробудження національної свідомості народу позитивно вплинули на розвиток індивідуальних потенціалів особистості. Сучасна епоха характеризується переходом від індустріального до інформаційного суспільства, що супроводжується відповідною трансформацією всіх сфер культурного життя. Освіта за своїми характеристиками є могутнім чинником розвитку духовної культури народу, відтворенням інтелектуальних і продуктивних сил суспільства. Невідповідність індустріальної освітньої парадигми сучасним соціокультурним вимогам ставить перед освітянами проблему приведення методологічних засад і принципів організації освіти у відповідність з ознаками постіндустріальної культури.

У цьому контексті великого значення набуває теорія глобально-орієнтованої освіти, теоретичні положення якої поєднують загальнолюдський і локальний аспекти, філософське осмислення проблем сучасної цивілізації, культури і освіти, конкретні напрями реалізації гуманістичних ідей. Відповідаючи насущним потребам людства, ці ідеї розглядають світ як єдине ціле, як величезну глобальну общину, що існує у вигляді системи взаємозв'язків і взаємозалежностей, де благополуччя кожного залежить від благополуччя всіх.

Дослідження теоретичних основ глобальної освіти, на наш погляд, покликане врівноважити й коректувати дію всіх соціально-економічних і культурних чинників, зберегти науковий дух в дослідженні феноменів, на перший погляд очевидних і звичних.

Тому, ми поставили за мету – проаналізувати теоретичні основи глобально-орієнтованої освіти та виявити основні підходи, відповідно до яких визначені завдання сучасної освіти:

1. Культурологічний підхід – “культура впливає на наше сприйняття подій в світі”.
2. Каузальний підхід – “будь-яка конкретна подія викликана складними причинами і може мати наслідки, що далеко йдуть”.
3. Холістський (цілісний) підхід.

Виклад основного матеріалу. На думку дослідника Р. Хенві, глобальна освіта повинна вирішити п'ять основних “завдань-вимірів” розвитку: неупередженого погляду на світ; усвідомлення стану планети; крос-культурної грамотності; усвідомлення динаміки світових процесів; усвідомлення можливостей і наслідків здійсненого людиною вибору [9, с. 45].

П'ять “вимірів” відображають основні уявлення про роль людини в житті, роль освіти і педагога в становленні особистості та являються базовими в комплексі виховних цінностей, на основі яких базується аксіологічна модель педагогічної системи глобально-орієнтованої освіти.

Гуманістична загальнолюдська позиція, представлена в моделі Р. Хенві, приваблива для світової системи освіти, оскільки, будучи спрямованою на вирішення глобальних проблем, вона не суперечить ідеї патріотизму. Учні повинні знати достоїнства національної культури і бути патріотами, але в той же час патріотизм не повинен вироджуватися в шовінізм [5]. Модель глобальної освіти дозволяє поглянути на світ як на об'єкт пізнання, перетворення та захисту. Людина як його частка теж має бути захищеною. Основне завдання людини – гармонійно вписатися в систему взаємозв'язків культурного, соціального, екологічного та суспільно-економічного життя.

У моделі М. Боткіна теоретичне обґрунтування ідей глобальної освіти будується на переході людини від несвідомого пристосування до світу, характерного для традиційної освіти, до свідомого передбачення, яке забезпечується інноваційним підходом. Цим підходом виступає єдність двох аспектів: передбачення (anticipation) і причетності (participation) [8]. При інноваційному підході формулюються інші цілі освіти, а саме, випускники глобально-орієнтованої школи повинні володіти:

- здатністю передбачення (справлятися з новими ситуаціями, передбачати події, пов'язувати минуле з сьогоденням і майбутнім, оцінювати наслідки поточних подій і рішень, винаходити нові альтернативи і розділяти відповідальність);
- здатністю причетності (здібність до співробітництва, діалогу, емпатії, взаєморозуміння і співпереживання, вміння спілкуватися з людьми).

Інші автори інакше формулюють цілі глобальної освіти, але відмінності між ними носять не концептуальний, а термінологічний характер (Дж. Коган, Р. Шукар, Л. Андерсен, В. Кніп).

Аналіз концепцій Р. Хенві і М. Боткіна дозволяє виділити принципи побудови змісту освіти в контексті сучасних інноваційних перетворень: вивчення педагогічних проблем в рамках глобальних систем (системний підхід); вивчення людських цінностей і культур (культурологічний і ціннісний підходи); аналіз і самостійний пошук вирішень глобальних проблем (проблемний підхід); вивчення історії цивілізацій (історичний підхід). Поєднання цих підходів забезпечує активізацію мислення і діалогічної взаємодії в педагогічному процесі, його практичну спрямованість.

Аксіологічна модель педагогічної системи глобально-орієнтованої школи включає такі виховні цінності як: активна ініціативна людина, яка відповідає за життя на землі, приймає і поважає всіх людей на планеті. Педагог виступає як партнер і дослідник, який в спільній діяльності з учнем прагне вирішити сучасні проблеми світу.

Досягнення цих завдань здійснюється за допомогою спеціально розробленого змісту освіти глобально-орієнтованої школи (спеціальні навчальні програми, плани; структура змісту побудована на принципах інтеграції і спадкоємності), інноваційних, педагогічних, освітньо-виховних технологій (strategies), що базуються на принципах партнерства, діалогу, дослідницького пошуку, творчості, суб'єкт-суб'єктної взаємодії [3].

Аналіз змісту теоретичних положень глобальної освіти дозволив виявити основні підходи до інноваційного перетворення педагогічної системи:

- холістський підхід – принципи цілісності, системності, глобальності;
- каузальний підхід – принципи проблемності, історичності;
- принцип інтеграції дозволяє реалізувати вище названі принципи через вирішення глобальних проблем людства;
- культурологічний підхід – принципи полікультурності, діалогу культур, толерантності.

Ці підходи і принципи реалізуються у взаємозв'язку, єдності, взаємопроникненні. Інтеграція навчального матеріалу виступає засобом виховання цілісного сприйняття світу, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків.

Дослідники визначають основні інноваційні підходи здійснення інтеграції змісту глобальної освіти [2, 6, 7]:

1. “Злиття” (об'єднуються програми з історії та мови, утворюючи новий гуманітарний курс; всі предмети влітаються в єдиний тематичний блок; на уроках по всіх предметах один день може стати днем “глобального мислення”).
2. “Вставка” – частина навчального курсу одного предмету входить в навчальний план іншого.
3. “Кореляція” – встановлення співвідношень в програмах навчальних предметів досягається за рахунок синхронізації процесу навчання та виявлення зв'язків між окремими елементами змісту.
4. “Гармонізація” – інтеграція досягається за рахунок того, що несумірні компоненти перетворюють на сумірні для полегшення освоєння навчального матеріалу.
5. “Міжпредметні зв'язки” і “міжпредметні курси”.
6. “Тематична єдність”. Засобом інтеграції при цьому підході можуть стати теми дослідницьких проектів. Тематична єдність може бути концептуальною (спільність понять), феноменологічною (спільність даних явищ) та проблемною.

Так, для циклу суспільних наук В. Кніп пропонує 5 основних концептуальних тем, важливих для формування глобальної свідомості: “взаємозалежність”, “зміна”, “культура”, “нужда і голод”, “конфлікти” [3, 4].

Концептуальна модель педагогічної системи глобально-орієнтованої школи включає модель педагога. До педагогів, яким належить впроваджувати цю концепцію в освіту, пред'являються певні вимоги. Дослідник Р. Фріман пропонує створювати стабільні колективи вчителів-розробників для спільного вирішення проблем [1]. Модель педагога глобальної освіти (за Р. Фріманом) включає:

- виконання функціональних завдань (Task roles):
 - уміння запропонувати вирішення нової ідеї, дати нове визначення проблеми, поставити нові цілі;
 - уміння одержувати інформацію та додаткові відомості;
 - уміння повідомляти інформацію: наводити факти, робити узагальнення, ділитися досвідом, формулювати і коментувати думки;
 - уміння розвивати думку, уточнювати, наводити приклади, пропонувати іншу інтерпретацію ідеї, будувати гіпотези щодо реалізації ідеї;
 - уміння координувати або класифікувати інформацію: виявляти зв'язки між різними ідеями, зводити їх в єдине ціле, об'єднувати різні види діяльності і функції їх виконавців;
 - уміння підводити підсумки: звести воєдино і резюмувати зміст дискусії.
- організація групової взаємодії (Group Maintenance Roles):
 - забезпечення рівної участі: залучення до дискусії мовчазних членів групи, регламент виступу;
 - заохочення: доброзичлива реакція на висловлювання, визнання важливості сказаного іншими;
 - визначення критеріїв змісту і процедури групової співпраці;
 - здатність стежити за ходом дискусії: готовність погодитися з думкою більшості, осмислити переконливість чужих ідей, бути уважним слухачем;
 - уміння підсумовувати позицію групи;
 - здатність виступити як посередник: уміння сформулювати суть конфлікту, знайти компроміс або принципово новий підхід до вирішення проблеми.

На думку професора Міжнародного інституту з проблем глобальної освіти Грема Пайка (Торонто), вчитель глобальної школи повинен володіти комплексом здібностей: мислити глобально; бачити світ у всій різноманітності, цікавитися іншими культурами; робота вчителя орієнтована на майбутнє; він використовує широкий спектр технологій викладання; зацікавлений у формуванні цілісної особистості; намагається досягти відповідності між способом подачі змісту і самим змістом освіти; створює у школярів упевненість в своїх можливостях; виходить за рамки окремого предмету; підвищує свій професійний рівень.

Основні характеристики: сприйнятливий до всього нового, терпимий, гнучкий; чутливий, людяний, гуманний, уважний; відданий своїй справі, мотивований, енергійний; готовий до інноваційних перетворень; критично мислячий; удосконалюється впродовж всього життя.

Другорядні характеристики: завжди в курсі того, що відбувається в світі, знайомий з іншими культурами; здатний помічати взаємозв'язки; реалізовує принципи, які сам проповідує; здатний працювати в колективі; володіє почуттям гумору.

В нашому дослідженні перший ієрархічний рівень структурно-ієрархічної моделі педагогічної системи характеризується партнерськими рівноправними стосунками між викладачами і студентами (students), діалогічним спілкуванням. Другий ієрархічний рівень характеризується демократичним стилем керівництва з боку педагогів, студентським самоврядуванням. Характер взаємодії в спільній діяльності викладачів і студентів на цьому ієрархічному рівні реалізується через технології, які будуються на принципах партнерства, креативності, кооперації, індивідуальної ініціативи та активності. Дослідницька кооперативна діяльність дозволяє поєднувати індивідуальну ініціативу із співпрацею в парах і групах: колективна організація діяльності передбачає участь кожного в плануванні, підготовці, проведенні та обговоренні спільних справ всіх членів колективу; колективна творчість – проведення спільних справ з вигадкою, фантазією, грою, імпровізацією; колективне цілепокладання – спільне вироблення та осмислення цілей колективного життя. Цілісний педагогічний процес (третій ієрархічний рівень педагогічної системи інноваційної освіти) в змістовно-цільовому компоненті складається з вирішення проблематичних життєвих ситуацій, які сприяють розвитку умінь приймати рішення з конкретних питань співтовариства. Блок занять може бути націлений на створення моделей або точних копій чого-небудь: музичного або хореографічного шоу, спектаклю.

Особливість цілісності інноваційної педагогічної системи, її гуманістичний характер полягає, перш за все, в спільній практичній діяльності викладачів і студентів. Ця діяльність спрямована на вирішення глобальних проблем, об'єднує педагогів і учнів, наповнюючи їх взаємодію ціннісним змістом.

В ході інноваційних перетворень основні зміни відбувалися не на першому (стосунки "педагог – учень") та другому ієрархічних рівнях педагогічної системи (форми спільної діяльності), а на третьому рівні педагогічної системи (відповідно до гуманістичних цілей глобальної освіти переглядався зміст цілісного педагогічного процесу).

Інноваційна перебудова педагогічної системи ґрунтувалася на наступних принципах:

1. Опора на позитивне в педагогічному досвіді вчителів існуючої педагогічної системи.
2. Цілісний характер інноваційних перетворень.
3. Особистісно-центричний підхід до педагогів та студентів як суб'єктів інноваційних перетворень.

Інноваційні перетворення педагогічної вітчизняної системи за ідеями глобальної освіти є процесом складним і тривалим через низку об'єктивних і суб'єктивних чинників:

1. Більшість вітчизняних навчальних закладів функціонують в нормативно-формулюючій парадигмі – це означає, що аксіологічна модель педагогічної системи має низку суттєвих відмінностей від аксіологічної моделі глобально-орієнтованої школи.

2. Виховні цінності вчителів, які працюють в традиційних закладах освіти, розходяться з гуманістичними цінностями глобальної освіти.

3. Процес перетворення педагогічної системи школи на основі ідей глобальної освіти повинен носити радикальний характер, ведучий до перебудови всіх трьох ієрархічних рівнів педагогічної системи.

Проте ідеї глобальної освіти знайшли живий відгук педагогічної громадськості України, оскільки вони співвідносяться з гуманістичними ідеями вітчизняних філософів (Ф. Прокопович, Г. Сковорода, М. Костомаров та ін.).

На основі діяльнісного підходу нами була розроблена модель викладача глобально-орієнтованої вищої школи, яка включає уміння різних видів педагогічної діяльності:

- уміння інтегрувати знання з різних галузей науки, техніки, мистецтва, соціально-економічного і культурного життя різних країн;
- уміння виявляти причинно-наслідкові зв'язки в явищах світового розвитку і включати їх аналіз в предмет викладання;
- уміння оцінювати інформацію з врахуванням її глобальної значущості;
- уміння бачити загальне в несхожих культурах і донести це бачення до учнів;
- уміння діагностувати здібності, інтереси, рівень знань і сукупність умінь студентів, які відповідають стандартам глобальної освіти.

Проектувальна і конструктивна діяльність включає:

- уміння формулювати навчально-виховні завдання, сприяючі досягненню цілей глобальної освіти;
- уміння відбирати оптимальну кількість необхідної інформації, яка включає відомості про взаємозалежність і взаємовплив явищ навколишнього світу, розкриває причинно-наслідкові зв'язки між явищами та суб'єктами взаємодії;
- уміння відбирати форми, методи, прийоми, технології навчання, які сприяють розвитку критичного мислення, соціальній і пізнавальній активності студентів.

Організаторська діяльність вчителя:

- уміння здійснювати міжсуб'єктну взаємодію з учнями;
- володіння ефективними технологіями, які сприяють розвитку здібностей та умінь учнів і визначені завданнями глобальної освіти;
- володіння технологією стимулювання в студентів рефлексії, самопізнання, формування позитивної Я-концепції, відповідальності за свої дії та вчинки;
- володіння технологією розвитку емпатії;
- уміння формулювати і ставити перед студентами конкретні цілі пізнавальної та соціальної діяльності;
- уміння захоплювати учнів в науково-дослідну діяльність з виявлення причинно-наслідкових зв'язків і практичну діяльність з вирішення соціальних, економічних, екологічних локальних проблем;
- уміння включати в навчально-виховний процес проблеми загальнолюдських цінностей;

- уміння організовувати спільну кооперативну діяльність.

Комунікативна діяльність:

- володіння здатністю до емпатії;

- уміння встановлювати контакт взаєморозуміння, сприяючи створенню творчої атмосфери, розкріпаченню студентів, вільному обміну думками, різними поглядами, формуванню терпимості до інших точок зору;

- уміння організовувати спілкування-діалог і полілог.

Інноваційний процес почався з модульних змін у змісті освіти, з пошуку оптимальних способів інтеграції змісту та його гуманізації, паралельно здійснювалися процесуальні перетворення навчально-виховного процесу, відбиралися і апробувалися методики співробітництва, креативності, діалогічного спілкування. Особливістю інноваційного процесу гуманізації педагогічної системи є інтеграція навчання з позакласною виховною роботою. Великою заслугою педагогічних колективів є зміщення акцентів навчально-виховного процесу в сферу виховання, коли завдання розвитку відповідальності за свої дії і вчинки стає детермінуючою ідеєю, стимулюючою розвиток гуманного цілісного педагогічного процесу.

Висновки. Проведений нами аналіз показує, що педагогічними колективами була здійснена велика робота щодо інноваційних перетворень навчально-виховного процесу на принципах гуманізації та інтеграції. Проте процес гуманізації педагогічної системи ще не завершений, викладачі цілеспрямовано працюють над реалізацією ідеї перебудови педагогічної взаємодії на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії та особистісно-орієнтованого підходу. На цьому етапі гуманізації педагогічної системи необхідно вирішити найскладніше завдання – перебудувати ядро педагогічної системи (взаємодія “педагог – учень”, перевести його з простору мікролевих, суб'єкт-об'єктних стосунків в простір між особових, суб'єкт-суб'єктних). Зміна ставлення педагогів до учнів як суб'єктів свого життя, розвитку і виховання пов'язана з ціннісними орієнтаціями вчителів, їх педагогічною позицією.

Отже, аксіологічна модель інноваційної педагогічної системи базується на ідеях глобальної освіти. Тому головним напрямом “глобалізації” педагогічної системи з'явилася модульна зміна в системі, якісне перетворення змістовно-цільового компоненту цілісного педагогічного процесу (зміна третього ієрархічного рівня педагогічної системи).

Проте аксіологічна модель педагогічної системи вітчизняного глобально-орієнтованого закладу освіти включає виховні цінності глобальної освіти та особистісно-орієнтованого підходу. Процес гуманізації педагогічної системи не може бути здійснений тільки через гуманізацію навчально-виховного процесу. Перебудова педагогічної системи вимагає радикальних інноваційних перетворень, що змінюють ядро самої системи – характер стосунків “педагог – учень”, “вихователь – вихованець”. Ці перетворення охоплюють другий і третій ієрархічний рівні педагогічної системи навчального закладу. Послідовність перетворень, здійснюваних в педагогічній системі, визначається творчими колективами викладачів.

Загальною рисою процесу гуманізації педагогічних систем є стимулюючий чинник – гуманістичне психолого-педагогічне вдосконалення викладачів. Система

постійно діючих семінарів стимулює самовизначення педагогів, розвиток їх гуманістичної педагогічної позиції, педагогічної культури і професіоналізму.

Таким чином, аксіологічні моделі інноваційно-орієнтованих навчальних закладів можуть створюватися на основі різних методологічних постулатів. При цьому вибір аксіологічної моделі педагогічної системи в різних соціокультурних умовах детермінує успішність і тривалість процесу її гуманізації.

Література:

1. Freeman R. E. Organising Teams to Carry Out Global Education Projects //Promising Practices in Global Education: A Handbook with Case Studies /Ed. by R. E. Freeman. N.Y., 1980.
2. Global Education: From Thought to Action. Alexandria: ASCD, 1990.
3. Kniep W.M. Program Priorities and Organization //Next Steps in Global Education: A Handbook for Curriculum Development /Ed. by W.M. Kniep. N.Y.; The American Forum, 1987.
4. Kniep W.M. Social Studies Within a Global Education //Next Steps in Global Education: A Handbook for Curriculum Development /Ed. by W.M. Kniep. N.Y.: The American Forum, 1987.
5. Lamy S. L. Basic Skills for a World of Transition //Promising Practices in Global Education: A Handbook with Case Studies /Ed. by R.E. Freeman. N.Y., 1980.
6. Next Steps in Global Education: A Handbook for Curriculum Development /Ed. by W.M. Kniep. N.Y.: The American forum, 1987.
7. Promising Practices in Global Education: A Handbook with Case Studies /Ed. by R.E. Freeman. N.Y., 1980.
8. Tye B.B. Schooling in America Today, Potential for Global Education //Global Education: From Thought to Action. Alexandria: ASCD, 1990.
9. Хенви Р. Достижимая глобальная перспектива /Пер. с англ. Я.М. Колкера и др. Москва: МГУ, 1997. — 92 с.

ШПАК І. О.

аспірантка,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У СВІТЛІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Сучасний етап модернізації вищої педагогічної освіти пов'язаний з широким використанням Європейського і світового досвіду організації навчального процесу та пошуком шляхів забезпечення змісту і підвищення якості університетської освіти. З часу коли Україна приєдналася до Булонської конвенції університети широко використовують сучасні інформаційно-комунікаційні, тестові, кредитно-модульні та інші технології. Необхідним є дослідження, як самого зарубіжного досвіду, так і методів, технологій підвищення ефективності навчального процесу, особливо результативності самостійної, індивідуальної роботи студента.

Современный этап модернизации высшего педагогического образования связан с широким использованием Европейского и мирового опыта организации учебного процесса и поиском путей обеспечения содержания и повышения качества университетского образования. С тех пор как Украина присоединилась к Болонской конвенции университеты широко используют современные информационно-коммуникационные, тестовые, кредитно-модульные, а также другие технологии. Необходимо исследовать как сам зарубежный опыт, так и методы, технологии повышения эффективности учебного процесса, особенно результативности самостоятельной, индивидуальной работы студентов.

The modern stage of high pedagogical education's modernization connected with wide use of the European and world experience of the organization of educational process and search of ways the ensuring maintenances and improvements of quality the university education. Since Ukraine has joined to the Bolonsky convention the universities widely use the modern information-communicative, test, credit-modular and others technologies. Necessary is researches, both the most foreign experience, and methods, technologies of increase of the efficiency educational process, particularly the productivity of independent, individual work of the student.

Сучасний етап модернізації вищої педагогічної освіти пов'язаний з широким використанням Європейського і світового досвіду організації навчального процесу та пошуком шляхів забезпечення змісту і підвищення якості університетської освіти. Європейська ж інтеграція передбачає реформування європейської освіти. Саме невідповідність нашої вищої освіти світовим ринкам праці і показала необхідність змін в освіті. Важливим кроком реформування освіти в Україні є її приєднання до Болонського процесу, яке відбулося у травні 2005 року, коли Україна підписала декларацію про створення до 2010 року єдиної європейської зони вищої освіти.

Оскільки для сучасної української політики є пріоритетним посилення інтеграційних процесів в європейське співтовариство, оновлені стандарти української освіти мають поєднувати національні та загальноєвропейські компоненти, враховувати факти загальноєвропейського розвитку, включаючи необхідні знання про Європу, європейські надбання, цінності та орієнтири. Зміни в змісті української освіти взагалі мають бути основним дієвим інструментом її реформування та приведення у відповідність з загальноєвропейським контекстом, з потребами сьогодення.

Але враховуючи незворотність Болонського процесу, ми маємо усвідомлювати, що для нашої системи вищої освіти він є дуже непростим. Нам важче, ніж будь-якій іншій країні, яка не має таких глибинних традицій у галузі фундаментальної природничої й інженерної освіти, приєднатися до багатьох загальноєвропейських рішень, не забуваючи про власні багатовікові наробки у цій галузі.

Міністерством освіти і науки України вже здійснено певні кроки в реалізації кредитно-модульної системи у вищій освіті України. Зокрема в 2006/2007 навчальному році у всіх вищих навчальних закладах України III – IV рівнів акредитації було введено кредитно-модульну систему. Вона запроваджується з метою подальшої демократизації навчального процесу, організації найбільш раціонального і ефективного засвоєння визначених знань, стимулювання суб'єктів учіння до систематичної навчальної праці, посилення мотиваційного компоненту, формування самооцінювальних дій і перетворення контролю на дієвий механізм управлінського процесу.

Впровадження кредитно-модульної технології навчання суттєво підвищить якість вищої освіти, забезпечить конкурентоспроможність випускників вищих навчальних закладів на європейському ринку праці, дозволить виконати Україні основні вимоги Болонського процесу.

Нажаль, існують дуже великі труднощі при переході з одного вищого навчального закладу до іншого на одну і ту ж саму спеціальність навіть на території України, вже не кажучи про ВНЗ інших країн. Студентам необхідно здавати дуже велику різницю у предметах. Перехід же до Булонської системи розрахований на те, щоб випускники одних і тих же спеціальностей однаково цінувалися, як на території України, так і у будь-якій європейській державі. Щоб програми курсів включали однакові предмети, навчальне навантаження співпадало.

Проблемою є й те, що у нашій вищій школі незначна увага приділяється вивченню іноземних мов і викладається мало навчальних дисциплін іноземною мовою, як це прийнято в провідних університетах Європи.

Ще одним недоліком можна вважати зниження кількості кваліфікованих викладачів (з причин смерті, виходу на пенсію, виїзд за кордон, зміна професії в зв'язку з низькою заробітною платою викладача). Як результат відбувається неминуче падіння якості підготовки спеціалістів при без того низьких стандартах освіти.

Сьогодні міжнародний ринок фахової підготовки та освіти – це ринок, який дуже швидко розвивається, на ньому відбувається жорстка конкуренція. Україна могла би

зайняти на ньому своє місце завдяки наявному потенціалу, але для цього потрібні програми та проекти, які і потрібно розвивати Україні.

Оптимальна інтеграція навчальних планів і програм вищих навчальних закладів країн Болонського процесу з кожним роком все більше актуалізуватиметься. Свідченням того є подальший розвиток системи ECTS і перетворення її у всеоб'єднувальну всеєвропейську систему накопичення і зарахування кредитів (ЕСПК). Вирішальним у створенні такої системи є "узгодженість національних освітніх структур, вивчення подібностей між навчальними предметами" і досягнення шляхом дослідження спільних результатів навчання з п'яти академічних дисциплін.

Таким чином, завдання оптимальної уніфікації навчальних планів і програм необхідно вирішувати в експериментальному плані.

Першочергово слід узгодити кількісні кредитні показники, щоб не вводити коефіцієнта переходу від української до європейської кредитних систем. В системі ECTS на один кредит припадає 25–30 годин повного навчального навантаження (60 кредитів на рік), а в Україні – 54 години (35 кредитів на рік). Однак в Україні тривалість повного навчального навантаження студента завищена (7560 годин на бакалавраті, в європейських країнах 6000–7200 годин). Під час визначення кількості годин, що припадає на 1 кредит, вважалося, що студенти навчатимуться 6 днів протягом тижня по 9 годин щодня. Такий підхід досить дискримінаційний. В європейських країнах робочий час студента дорівнює робочому тижню робітника. Тобто в наших умовах при 30-годинному і 5-денному робочому тижневі загальний обсяг аудиторного навчального навантаження студента міг би становити при 36-тижневих (протягом року) академічних заняттях 4320 годин для бакалаврату при 32-тижневих – 3840 годин для бакалаврату.

Враховуючи національно-обрядову специфіку календаря, Міністерству освіти і науки України потрібно затвердити для всіх ВНЗ єдині схеми навчального року.

Таким чином, щоб не вводити коефіцієнта переходу від української системи до системи ECTS, не планувати навчання студентів у суботні дні та не виходити за межі 8-годинного робочого тижня, Міністерству освіти і науки України потрібно затвердити єдину кількість аудиторних навчальних тижнів (наприклад, 32) і єдині терміни навчання, зменшити вдвічі тривалість кредиту (1 кредит = 27 годин), затвердити повне навчальне навантаження студента у таких розмірах:

6480 годин – бакалаврат, 1620 годин – магістерська підготовка, з них відповідно 3840 і 960 годин аудиторного навчання. Тобто для щоденної самостійної роботи студентів, підготовки і складання екзаменів, захисту курсових робіт і різних видів практик залишається 2640 годин для бакалаврату і 660 годин – для магістерської підготовки.

Затвердження цих нормативів дасть змогу, з одного боку, без перевідних коефіцієнтів працювати в освітньо-правовому полі, а з іншого – довести повне навчальне навантаження студента до європейських вимог. Уніфікація термінів академічного навчання студентів, введення інших пропозицій полегшать мобільність студентів в

Україні, що дає можливість, створивши всеукраїнську модель, максимально підготуватися до входження у європейський освітній простір [4, с10].

Нові виклики ми повинні прийняти не тільки переносячи на наше підґрунтя досвід інших держав, але й пропонуючи європейському співтовариству свої доробки, досягнення, пропозиції, своє бачення проблем. Тобто потрібно досягти гармонійного поєднання європейських нововведень і кращих вітчизняних традицій. Але ми повинні відверто визнати, що за останні роки у сфері вищої освіти України, накопичилися складні проблеми, вирішення яких залишається на порядку денному, навіть незважаючи на наявність чи відсутність таких факторів, як Болонський процес.

Важливим етапом у розв'язанні проблем вищої освіти має стати введення трициклової системи підготовки фахівців з вищою освітою: бакалавра, магістра, доктора філософії (PhD). Тут з'явилося чимало проблем, які негайно потрібно розв'язувати, зокрема на законодавчому рівні.

Необхідно до кінця визначитися з місцем бакалавра в системі підготовки фахівців з вищою освітою. Так, насамперед, бакалавр повинен бути затребуваним на ринку праці, як це є в багатьох європейських країнах. Треба сформуувати громадську думку в кадрових службах про достатній рівень компетентності бакалавра, який може якісно виконувати свої функціональні обов'язки відповідно до сучасних вимог виробництва або соціальної сфери послуг. Оскільки, зараз українські роботодавці не визнають випускників-бакалаврів достойними кандидатами на зайняття вакантних посад на їх підприємствах. Так, вони можуть взяти студентів старших курсів (випускників-бакалаврів зокрема), але якщо вони продовжують навчання у магістратурі. Оскільки вважається, що тільки успішний бакалавр може продовжувати навчання на наступному його циклі – магістратурі. Тому необхідно розробити механізми (перехідні програми, а можливо програми магістерської підготовки тощо) щодо зарахування бакалаврів на магістерські програми.

Бакалаври, які набули прогресивного практичного досвіду на виробництві або в соціальній сфері послуг, через кілька років повинні мати можливість вступати на магістерські програми за умови подолання відповідних бар'єрів доступу до цих програм.

Присвоєнню магістрського ступеня передуює навчання студента на двох початкових циклах вищої. Під час зарахування на навчання у вищий навчальний заклад, абітурієнт добровільно зобов'язується навчатися до часу присвоєння ступеня магістра. Така схема може бути застосована не тільки при здобутті окремих спеціальностей таких, як медицина, ветеринарія, а й мистецьких напрямів та спеціальностей, пов'язаних з охороною життя людини, екологією, національною безпекою держави (атомна енергетика, транспорт, державні служби тощо). На нашу думку, доцільно зберегти інтегрованого магістра й у сфері педагогічної освіти.

Непростою проблемою для України є організація навчання на третьому освітньо-науковому циклі – доктор філософії (PhD). Основною причиною цього є традиційне існування двох наукових ступенів – кандидат наук, доктор наук. Кінцевий варіант

адаптації підготовки фахівців до Болонських вимог в даному напрямі ще не визначено. На цю тему в Україні ведуться широкі дискусії.

Висновки

Докорінні зміни в освітній політиці, які спрямовані на підвищення ефективності навчальної діяльності студентів, передбачають ясність у постановці задач, чіткість у визначенні вихідних положень. Хоча сьогодні більшість освітніх установ проявляє інтерес до нововведень, але відсутність наукової бази, невідпрацьованість механізмів значно знижують результативність і ефективність нововведень, які впроваджуються в навчальний процес, гальмують перехід освітніх систем в режим розвитку. Розмитість термінологічного апарату, вихідних теоретичних положень утруднюють обмін досвідом, поширення нововведень, які виправдали себе. Великий масив нових фактів відлякує багатьох учителів.

Для забезпечення мобільності студентів і викладачів в Європі необхідно добре знати хоча б одну іноземну мову. Нинішні організаційно-педагогічні і науково-методичні основи вивчення іноземних мов у ВНЗ не створюють необхідних можливостей для оволодіння іноземними мовами хоча б для половини випускників. Пояснення такого становища можна знайти у попередніх середніх навчальних закладах. Однак, і для студентів, які навчалися у спеціалізованих школах, не створені всі умови у ВНЗ, щоб протягом п'яти років навчання поглиблювати знання іноземних мов. В умовах європейської інтеграції рівень володіння випускниками хоча б однією іноземною мовою входить до якісних показників вищої освіти в Україні. І чим більше відсотків випускників університету знатиме іноземні мови, тим вищим буде його рейтинг.

Тільки створивши стандарти нового покоління, можна приступати до формування інноваційних програм, навчальних планів і діаграм підготовки бакалаврів, магістрів, докторів. При їхньому створенні необхідно врахувати такі моменти.

Навчальні дисципліни, в основному, не повинні бути малокредитними. Сьогодні в багатьох вищих навчальних закладах ми маємо такий феномен, що впродовж семестру вивчається 15-17 навчальних дисциплін. У цьому питанні ми повинні наближатися до європейських підходів, при яких в семестрі вивчається лише кілька (4 – 6) багатокредитних навчальних дисциплін.

Література:

1. Євдокимов В. І., Микитюк О. М., Харченко Л. П., Луценко В. В. Болонський процес і кредитно-модульна система організації навчального процесу (методичні рекомендації для викладачів і студентів). – Харків: ХНУРЕ, 2004. – 40с.
2. Кредитно-модульна система підготовки фахівців у контексті Болонської декларації // Матеріали науково-практичного семінару. – Львів, 2003. – 111с.
3. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології: Навч. посібник. 2-е вид. – Харків: Колегіум, 2006. – 224 с.
4. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання: Навч. посібник. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 127с.

ЗМІСТ

АРАПОВА І.П., АРАПОВ С.М., СОЛЯНИЧЕНКО М.О. Конкурентноздатність держави та сучасна освіта для дорослих	6
АРТИШ М. І. Історико-педагогічний аспект розвитку аграрних закладів Канади	11
АРХИПОВА Є. О. Вища освіта як механізм формування інформаційної культури людини	17
БАРБАКОВА Л. В. Болонська система, що стримує її розвиток в Україні	23
БОРИСОВА Н. В., СКЛЯРЕНКО А.Н. Образовательная программа в контексте гос впо нового поколения. Развитие и основные тенденции	27
БРАТИЦЯ Г. Г. Освіта вчителів у Північному Рейн-Вестфалії	38
ВАКУЛЕНКО С. М. Реформування вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу: перші підсумки	45
ГАВРИЛЮК М. В. Роль університетів в європейському суспільстві	51
ГАДЯЦЬКИЙ В. І. Критичний погляд на пропозиції змін до Закону «Про вищу освіту»: Болонський процес чи сицилійський тупик?	56
ГІТУН Н. І. Система вищої освіти в Україні: проблеми модернізації в контексті євроінтеграційного розвитку	63
ГУЛЕЦЬКА Я. Г. Розвиток полікультурної освіти студентів у США та Україні в умовах глобалізації суспільства	70
ДАВИДОВ П. Г. Трансформація філософії вищої освіти шляхом лібералізації та індивідуалізації освіти	78
ДЕРЕВ'ЯНКО Н. В. До проблеми адаптації дизайн-освіти України до Болонського процесу	84
ДОБРИДЕНЬ А. В. Навчання впродовж життя в контексті Болонського процесу	90
ДОМНІЧ В. І. Болонський процес та вища освіта України: суспільне благо чи суспільна відповідальність?	98
ДРАБОВСЬКИЙ А. Г., ЛУКАШЕК В. В., АРАПОВА О. С. Трансформація системи освіти як стратегічна задача держави	105
ДУБКО Л. А. Особенности организации учебного процесса в английских университетах в условиях интеграционных процессов в высшем образовании	109

ДУДА Т. І., ЯКОВЕНКО-ГЛУШЕНКОВА Є. В. Double diploma program as a perspective way of integration of Ukraine into the european educational zone (by the example of the ukrainian-french educational practice "the fifth freedom")	117
ЄФИМЕНКО Ю. О., БОГДАНОВ І. Т. Болонський процес та Україна	123
ЗАСЄКІНА Л. В. Українська вища освіта у вимірі європейської: досвід Кембриджського університету	132
ЗАЯЧУК Ю. Д. Сучасна європейська освітня політика: коріння, принципи і дискусії	139
ІГНАТОВИЧ О. Г. Інтеграція національної та міжнародної понятійно-термінологічної системи в галузі педагогіки	145
КАЛІНІЧЕВА Г. І. Стратегічні і тактичні аспекти нововведень в системі вищої освіти України у світлі євроінтеграційного поступу	152
КОБА Н. В. Проблеми впровадження європейської системи управління знаннями в науково-промисловий комплекс України	160
КОБЕЦЬ А. С., ДЕМ'ЯНЕНКО А. Г., МАРЕНІЧЕНКО В. В. Болонська угода та вища інженерна аграрна освіта в Україні – деякі проблеми, тенденції та перспективи	167
КОРЖ-УСЕНКО Л. В., МАРТИНЕНКО Д. В. Європейський вектор університетської освіти України: гуманістичні ремінісценції	173
КОТЛЯРОВА О. О. Реформування системи вищої освіти України в світлі приєднання до Болонського процесу	181
КРЕМЕНЬ В. Г. Якісна освіта: методологічні акценти сучасного розуміння	187
КРЯЖЕВ П. В. Зміни в управлінні вищою освітою в країнах Західної Європи на межі ХХ–ХХІ століть	196
ЛЕВОЧКО М. Т. Системний аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців США та України	202
ЛЕЩЕНКО М. П. Європейська педагогічна реальність у дискурсі мовної освіти	211
ЛИТВИНОВ О. М. Сучасний стан освіти як загроза національній державності України	219
ЛОБИК Л. О. Болонський процес в Україні: проблема співвідношення універсального, глобального і сингулярного в освіті	225
ЛОГВІНОВСЬКА Л. М. Перспективні освітні завдання вищого військового навчального закладу у контексті реалізації принципів Болонської декларації	233
ЛУГОВИЙ В. І., ТАЛАНОВА Ж. В. Дослідницько-інноваційний контекст розвитку третього циклу вищої освіти в країнах організації економічного співробітництва і розвитку (статистично-кореляційний аналіз взаємодії)	238

МАЖЕЦ Гелена. Стандартизація виховних функцій польських родин	246
МАНОХА І. П. Від європейської інтеграції освіти до європейської інтеграції науки: нові можливості чи нові проблеми?	255
МАНЬКО В. М., ІВАНОВА Н. Г. Порівняльний аналіз тенденцій розвитку вищої освіти України та США	260
МАРІКЯН С. В. Соціальна відповідальність вузів в умовах глобалізації освітнього простору	269
МАТВІЄНКО П. В. “Болонська система” – не самоціль, а інструмент вдосконалення національної освіти	273
МІНЕНКОВА Н. Є. Конвергенція системи вищої освіти Польщі в контексті Болонських реформ: досвід для України	282
НЕВМЕРЖИЦЬКИЙ О. А. Поняття демократизації навчально-виховного процесу у сучасному ВНЗ	287
ОБРИВКІНА О. М. Педагогічна майстерність викладачів університету	293
ОГІЄНКО О. І. Структура суспільно-державного управління скандинавською системою освіти дорослих	300
ОНУФРІЄНКО Н. О. Загальноєвропейські цінності у професійній підготовці майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін	308
ОХРИМЕНКО О. С. Полювання на мамонта, або допоки не зникли останні студенти	313
ПАЗИНІЧ Ю.М. Світоглядні та організаційні засади реформування сучасної вищої освіти в Україні	317
ПАЛАМАРЕНКО І. О. Освітні реформи в медицині: британський досвід	323
ПАЩЕНКО С. Ю. Європейські стандарти методичної та психолого-педагогічної підготовки магістрів	328
ПЕТРЕНКО О. Д., ПЕТРЕНКО О. О. Болонський процес: декларації і реалії	338
ПІНЧУК Д. М. Актуальні проблеми євроінтеграційних процесів у вищій школі	345
ПОГОРЄЛОВА Т. Ф. Роль культури та етики в організації навчально-виховної діяльності вищої школи: європейські тенденції та українська перспектива	352
ПОЛУХІН О. Ю., АНТОНЕНКО І. І. Перспективи розвитку вищої освіти в контексті Болонського процесу	359
ПОСТРИГАЧ Н. О. Перспективи розвитку педагогічної освіти в Італії	368
ПРОКОФ'ЄВА М. Ю. Інтеграційні процеси та модернізація вищої освіти України в рамках Болонської системи	376
П'ЯНКОВСЬКА І. В. Визначення ключових компетентностей майбутніх вчителів у країнах Європи	384

П'ЯТАКОВА Т. С. Модернізація системи вищої освіти Швейцарії в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору	392
РЖЕВСЬКА А.В. Особливості завершального етапу проведення Болонських реформ у західноєвропейських країнах	398
РОДЕ С. Г. Зміни у сфері освіти сучасної України і потреби глобального суспільства	406
РУДЕНКО В. М. Модернізація вищої освіти в контексті Болонського процесу: концепція цілісності	417
САПОЖНИКОВ С. В. Проблеми вищої педагогічної освіти у Республіці Болгарія	426
СИЧ Т. В. Міжнародні стандарти серії iso 9000:2000 (структура, основні принципи)	434
СОВА М. О. Активізація інноваційного потенціалу вищої школи за умов трансформаційних змін в освіті	439
СТЕПАНЕНКО Г. О. Професійна підготовка молоді в Данії	447
СТЕПКО М. Ф. Місія та проблеми вищої освіти у суспільстві, що швидко змінюється: український аспект	451
СТОЙКА І. А. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору	461
СУРИНА І. А. Развитие системы высшего образования Польши в контексте Болонского процесса	468
ТАЛАНОВА Ж. В. Ліценціатно-докторський цикл у цілісній вищій освіті Фінляндії	474
УДОВИЧЕНКО І. В. Проблеми та перспективи розвитку вищої освіти та науки України в контексті вимог Болонської декларації	482
ЦИПКО В. В. Перспективи інтеграції України до європейської освітньої системи в умовах приєднання до Болонського процесу	488
ЧОРНА А. М. Перспективи розвитку історичної науки в межах науково-освітнього реформаційного процесу в Україні	494
ШАБАНОВА Ю. О. Інженерна педагогіка в Україні в контексті європейських тенденцій розвитку вищої технічної освіти	501
ШКЛЯЄВА Г. О. Концепція глобальної освіти як теоретична основа інноваційних перетворень педагогічної системи . . .	509
ШПАК І. О. Вища освіта України у світлі Болонського процесу	517

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

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

Засновано у 2001 році
Передплатний індекс 23823

ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС

Засновники:

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ АПН УКРАЇНИ
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»**

Головний редактор

Віктор АНДРУЩЕНКО, доктор філософських наук, професор, академік АПН України, голова наглядової ради Інституту вищої освіти АПН України

Редакційна колегія:

Віль БАКІРОВ, доктор соціологічних наук, професор, ректор Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Іван ВАКАРЧУК, доктор фізико-математичних наук, професор, міністр освіти і науки України

Микола ЄВТУХ, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, академік-секретар відділення вищої школи АПН України

Михайло ЗГУРОВСЬКИЙ, доктор технічних наук, професор, академік НАН України, ректор Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»

Іван ЗЯЗЮН, доктор філософських наук, академік НАН України, директор Інституту професійної освіти АПН України

Василь КРЕМЕНЬ, доктор філософських наук, професор, академік НАН України, президент Академії педагогічних наук України

Володимир ЛУГОВИЙ, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, директор Інституту вищої освіти АПН України (перший заступник головного редактора)

Микола МИХАЛЬЧЕНКО, доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, завідувач відділу Інституту вищої освіти АПН України, президент Української академії політичних наук

Олекса ОНИЩЕНКО, доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік-секретар НАН України, директор Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського

Ганна ОНКОВИЧ, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу Інституту вищої освіти АПН України

(заступник головного редактора)

Геннадій ПІВНЯК, доктор технічних наук, професор, академік НАН України, ректор Національної гірничої

академії України

Валерій СМОЛІЙ, доктор історичних наук, професор, академік НАН України, директор Інституту історії НАН України

Михайло СТЕПКО, кандидат фізико-математичних наук, професор, заступник директора Інституту вищої освіти АПН України

Петро ТАЛАНЧУК, доктор технічних наук, професор, академік АПН України, президент Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

Василь ТАЦІЙ, доктор юридичних наук, професор, академік НАН України, ректор Української національної юридичної академії імені Ярослава Мудрого

Василь ТКАЧЕНКО, доктор історичних наук, професор, член-кореспондент АПН України

Юрій ШЕМШУЧЕНКО, доктор юридичних наук, професор, академік НАН України, директор Інституту держави і права НАН України

Микола ШКІЛЬ, доктор фізико-математичних наук, професор, академік АПН України

Редакційна колегія з напрямів:

педагогіки – Надія БІБІК, Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО, Леонід КАНІЩЕНКО, Галина КОЗЛАКОВА, Олексій МОРОЗ, Тамара ЯЦЕНКО

психології – Іван БЕХ, В'ячеслав КАЗМІРЕНКО, Сергій МАКСИМЕНКО, Віталій ТАТЕНКО, Юрій ТРОФИМОВ

філософії – Петро ГНАТЕНКО, Леонід ГУБЕРСЬКИЙ, Анатолій КОНВЕРСЬКИЙ, Валентин КРИСАЧЕНКО, Володимир ЯРОШОВЕЦЬ

політології – Микола ГОЛОВАТИЙ, Федір КИРИЛЮК, Віктор ПАЗЕНОК, Віталій СКУРАТІВСЬКИЙ

економічної теорії – Віталій БОБРОВ, Володимир ЄВТУШЕВСЬКИЙ, Юрій НІКОЛЕНКО, Антон ФІЛІПЕНКО, Дмитро ЧЕРВАНЬОВ

Відповідальний секретар

Алла МАРИЧЕВСЬКА

Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради Інституту вищої освіти України
Протокол № 10 від 24 листопада 2008 р.

Рекомендовано до друку Рішенням вченої ради факультету психології
Київського національного Університету імені Тараса Шевченка
Протокол № 5 від 18 листопада 2008 р.

Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Верстка:
Онкович А. Д.

Вища освіта України – Додаток 3, том I (8) – 2008 р. – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору – 528 с.

У тематичному випуску часопису “Вища освіта України” вміщені наукові статті фахівців з питань вищої освіти, присвячені актуальній проблемі входження України до європейського освітнього простору.

Перспективи євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, вимоги Болонського процесу та питання готовності України відповідати цим вимогам, моніторинг якості освіти, стандарти європейського освітнього простору та завдання, що стоять перед вищою освітою України сьогодні – ось далеко не повний спектр проблем та питань, до висвітлення та спроби розв’язання яких звертаються автори випуску. У центрі уваги також питання управління якістю освіти, перспективи запровадження механізмів сучасного освітнього менеджменту, а також – умови й напрями оптимізації та розвитку вищої освіти України в сучасних умовах.

Для фахівців-освітян, науковців, дослідників психолого-педагогічних та управлінських проблем розвитку освітньої справи в Україні та за її межами.

- © Інститут вищої освіти АПН України, 2008 р.
- © Факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2008 р.
- © Видавництво “Гнозис”, 2008 р.