Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Київський університет імені Бориса Грінченка

ОСВІТОЛОГІЯ:
витоки наукового напряму

За редакцією
доктора філософських наук,
професора, дійсного члена НАПН України
В.О. Огнев'юка

Київ - 2012

УДК 378.013:001.82
ББК 74.58
О-72

Рекомендовано до друку вченою радою
Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 3 від «24» лютого 2011 року)

Рецензенти: **Бех І.Д.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Глузман О.В. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Ткаченко В.М. – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Авторський колектив:

Передмова – В.О. Огнев'юк
В.О. Огнев'юк (п. 1.1, 1.3, 1.4, 2.2), С.О. Сисоєва (п. 1.5, 2.1, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5), Л.Л. Хоружа (п. 2.5), І.В. Соколова (п. 3.1, 3.2, 3.3, 3.4), О.М. Кузьменко (п. 2.3, 2.4), О.О. Мороз (п. 1.2).

О-72 **Освітологія:** витоки наукового напряму: Монографія / За ред. В.О. Огнев'юка; Авт. кол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Л.Л. Хоружа, І.В. Соколова, О.М. Кузьменко, О.О. Мороз. – К.: ВП «Едельвейс», 2012. – 336 с.

ISBN 978-966-2748-15-4

У монографії розглядаються витоки сучасного наукового напряму інтегрованого дослідження сфери освіти – освітології; проаналізовано роль освіти у формуванні цінностей демократичного суспільства; становлення та розвиток освітології в Україні; тезаурус наукового дослідження сучасної освіти як цілісного суспільного феномену; базові дефініції освітології.

Видання підготовлене за результатами досліджень науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка.

Адресовано студентам, магістрантам, аспірантам, викладачам, слухачам закладів післядипломної освіти, науковцям; усім, хто цікавиться розвитком сучасної освіти.

УДК 378.013:001.82
ББК 74.58о72

ISBN 978-966-2748-15-4

© Колектив авторів, 2012
© Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012

ЗМІСТ

ВСТУП 5
РОЗДІЛ І. ОСВІТА В СИСТЕМІ ЦІННОСТЕЙ СТАЛОГО ЛЮДСЬКОГО РОЗВИТКУ 7
1.1. Освіта – важливий індикатор сталого людського розвитку 9
1.2. Цінності та цілі сучасної освіти 32
1.3. Роль освіти у формуванні цінностей демократичного суспільства 59
1.4. Взаємодія освіти та соціально-економічної сфери суспільства 81
1.5. Освіта як відображення сутності суспільного розвитку 117
РОЗДІЛ ІІ. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСВІТОЛОГІЇ 137
2.1. Сфера освіти як об’єкт наукового дослідження 139
2.2. Освітологія як відображення міждисциплінарного підходу у наукових дослідженнях феномену сучасної освіти 155
2.3. Ретроспективний аналіз становлення та розвитку освітології в Україні 163
2.4. Поняття «едукологія» та «образованиеведение» в контексті розвитку освітології 186
2.5. Аксіологічні засади освітології: держава, суспільство і особистість 199
РОЗДІЛ ІІІ: ТЕЗАУРУС НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ 211
3.1. Тезаурус наукового дослідження: визначення, структура, характерні ознаки 213
3.2. Загальні поняття дослідження освіти як процесу і результату 237
3.3. Принципи відбору та класифікації понять у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти 265
3.4. Філософія формування тезаурусу наукового дослідження феномену сучасної освіти 278
3.5. Методика формування тезаурусу наукових досліджень з освітології 304
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 310

ВСТУП

Феномен сучасної освіти визначається її впливом на розвиток людини та суспільства. XIX і XX століття переконливо довели, що тільки суспільство, яке дбає про створення умов, механізмів, засобів і можливостей для особистісного розвитку людини, умов для її соціалізації та ідентифікації, як члена суспільства, може забезпечити відтворення цивілізаційних засад свого функціонування і розвитку.

Відтак необхідність всебічних і системних досліджень сфери освіти на основі інтеграції та об'єднання зусиль різних наукових галузей, спрямованих на вироблення найбільш ефективних, як особистісних, так і суспільних освітніх стратегій, стає потребою часу.

Філософи, історики, соціологи, економісти, культурологи, політологи, психологи, футурологи і, насамперед вчені-педагоги, зосереджуючись на дослідженнях у сфері освіти, намагаються знайти найбільш оптимальні шляхи переходу суспільства на інтелектуально вмотивований шлях розвитку. Упродовж останніх десятиліть розвиток освіти став об'єктом спеціальних досліджень різних галузей наукового знання. Питання аксіології, онтології, логіки, методології, етики освіти знайшли своє відображення у дослідженнях з філософії освіти. Педагогіка, як соціальна наука, зосереджується на теорії та закономірностях навчання, виховання і соціалізації людини. Разом з тим, ані філософія освіти, ані педагогіка не спроможні охопити усю сферу освіти, її цілісний феномен та закономірності розвитку. Тому цілком закономірним є поява нового наукового напряму, спрямованого на інтегроване дослідження сфери освіти – освітології.

Освітологія має інтегрувати усі напрями наукових досліджень у сфері освіти й запропонувати новітні шляхи розвитку освіти, що без перебільшення стала сферою цивілізаційного творення. Освітологія покликана зосередити свій науковий інструментарій на філософії, історії та соціології освіти, практичних завданнях пов'язаних з економікою освіти, освітньою політикою, управлінням освітою та прогнозуванням її розвитку, а також на процесі становлення суспільства освіченої людини, формуванні сукупного інтелекту суспільства та розвитку сучасної цивілізації як цивілізації освіти і науки.

У даній монографії розглядаються філософські та педагогічні витоки освітології як нового наукового напряму інтегрованого дослідження сфери освіти.

Послідовно у розділах книги розкривається сутність освіти як важливого індикатора сталого людського розвитку; аналізуються цінності та цілі сучасної освіти; роль освіти у формуванні цінностей демократичного суспільства; аксіологічні засади розвитку освітології; напрями взаємодії системи освіти з соціально-економічною сферою суспільства.

Розглядаючи теоретико-методологічні засади розвитку освітології, ми виходимо з того, що наукові дослідження феномену сучасної освіти можуть здійснюватися на різних рівнях інтеграції: міждисциплінарному, мультидисциплінарному, трансдисциплінарному. Ретроспективний аналіз становлення та розвитку освітології в Україні, теоретичний аналіз витоків її поняттєво-термінологічного апарату логічно продовжує розділ монографії, який присвячено тезаурусу наукового дослідження сучасної освіти. У розділі розглядаються загальні поняття дослідження освіти як процесу та результату; принципи відбору та класифікації понять у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти; філософія формування тезаурусу наукового дослідження феномену сучасної освіти; методика формування тезаурусу наукових досліджень з освітології.

Видання підготовлене за результатами досліджень першої в Україні науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка.

Адресовано студентам, магістрантам, аспірантам, викладачам, слухачам закладів післядипломної освіти, науковцям; усім, хто цікавиться розвитком сучасної освіти.

Будемо вдячні за зауваження та побажання, які просимо надсилати на електронну адресу: kmpu@edu.ua.

РОЗДІЛ І

ОСВІТА В СИСТЕМІ ЦІННОСТЕЙ СТАЛОГО ЛЮДСЬКОГО РОЗВИТКУ

Людина є міра всіх речей – сутніх у їх бутті і несутніх в їх небутті.

Протагор

Загальна ж сутність людської освіти полягає в тому, що людина робить із себе духовну в усіх відношеннях істоту.

Г.Ґ. Ґадамер

1.1 Освіта – важливий індикатор сталого людського розвитку

Теорія сталого розвитку (англ. sustainable development) виникла в другій половині XX століття та стала відповіддю на виклики, породжені наслідками домінування техногенного мислення, в основі якого було переконання, що людина спроможна підкорити природу і з допомогою техніки здобути повний контроль над її стихіями та забезпечити своє благополуччя. Суспільство техногенної культури поєднувало у собі значні економічні досягнення та спричинені ними ж негативні наслідки. З одного боку воно сприяло розвитку освіти, науки, техніки і технологій, медицини та сільського господарства, вивільняючи людину від важкої фізичної праці на користь культурного дозвілля та сприяючи подовженню тривалості та якості життя. А з іншого – техногенне мислення призвело до небаченого антропогенного тиску на довкілля, безмежної експлуатації природних ресурсів, великомасштабних проектів промислової гігантоманії, надмірного використання енергії у виробництві, нехтування істинними цінностями, серед яких не тільки життя людини, а й існування всієї біо- та ноосфери на планеті Земля.

Експлуатація природних ресурсів набула загрозливого становища, а усвідомлення перспектив знищення життя змусило дослідників шукати альтернативу практиці та мисленню техногенної цивілізації й нарощуванню екологічних проблем. Разом з тим дисгармонія виявляла себе не лише у системі «людина-природа», а й у системі «людина-людина», що створювало передумови для доволі песимістичних перспектив.

Епогеєм індустріального мислення можна вважати досягнення у розщеплені ядра атома. Саме це наукове відкриття відкрило безмежні перспективи виробництва електричної енергії, але шлях від першого атомного котла, випробуваного лауреатом Нобелівської премії Енріко Фермі 2 грудня 1942 року, і до першої атомної електростанції був майже у чотири рази довшим, ніж шлях до створення ядерної зброї. Цей приклад переконливо розкриває глибинну суперечність, закладену в підмурки індустріальної цивілізації. Усе, що було спрямоване на знищення людини, розроблялося набагато швидше ніж те, що слугувало її благу. Військове протистояння, змагання за першість у

технологіях знищення, забруднення природи – найбільш виразні риси епогею індустріальної епохи.

Відтак цивілізація потребувала нових ідей та рішень, які могли б стати адекватними існуючим загрозам. Ідея безконфліктного, гармонійного та збалансованого цивілізаційного прогресу, яка вперше була обґрунтована Дейлі Ґерманом, провідним дослідником економічних аспектів забруднення довкілля, колишнім економістом Світового банку, якраз і стала ключем для вироблення нової стратегії розвитку. Його монографічне дослідження «Поза зростанням. Економічна теорія сталого розвитку» заклало основи науково обґрунтованих системних підходів, спрямованих на забезпечення постійного розвитку цивілізації, групи країн, окремих держав і окремих регіонів у цих державах на основі інновацій, зниження рівня експлуатації і бідності та різних форм дискримінації людини. Відтак теорія сталого розвитку передбачала системне, усвідомлено цілеспрямоване керування та прогнозування його результатів.

Упродовж 60-80 років минулого століття було сформовано не тільки теоретичні засади, а й практичні рекомендації щодо розвитку економіки у контексті обмежень на використання природних ресурсів, зокрема, землі, питної води та збереження довкілля. Проте, у секторі бізнесу переважало розуміння сталості, насамперед, як процесу постійного накопичення капіталу, зростання добробуту і прибутків. Про сталий людський розвиток (здоров’я, освіта, відповідний дохід ВНП на одну особу) тут не йшлося, проте ідея сталого людського розвитку поступово торувала свій шлях. Промислові магнати вже не могли ігнорувати суспільну думку й змушені були частково перерозподіляти свої надприбутки, частка яких спрямовувалася на оздоровлення навколишнього середовища та людський розвиток – охорону здоров’я, освіту, соціальні програми.

Новий імпульс розвитку теорії сталого розвитку надала діяльність Міжнародної неурядової організації – Римський клуб, яку було засновано 1968 року відомими вченими з понад 30 країн світу. Існують різні та доволі суперечливі оцінки діяльності цієї впливової організації. У цьому дослідженні акцентовано увагу на аспектах діяльності Римського клубу, які, насамперед, мали значний вплив на формування нових підходів у баченні стратегічного значення освіти, як

базису та рушійної сили суспільного розвитку. У своїй діяльності Римський клуб спирався на провідні навчальні заклади та їх наукові дослідження, що також сприяло утвердженню нової ролі освіти і науки у цивілізаційному розвитку.

Новизна підходу членів Римського клубу полягала у запропонованій методології врахування граничних можливостей природного середовища справлятися з постійно зростаючим антропогенним тиском, визначення граничних екологічних меж науково-технологічного розвитку цивілізації, розв'язання яких пов'язувалося із колективними зусиллями світового співтовариства, якими, як вважали члени Римського клубу, ніхто не переймався, оскільки переважали корпоративні, національні та державні інтереси. Відтак доля цивілізації на планеті Земля, на їхнє переконання, залишалася поза увагою конкретного суб'єкта, ніхто не ніс відповідальності за світ загалом, його цілісність та гармонійність.

З метою створення передумов для виходу із замкненого кола проблем людства члени Римського клубу визначили першочергові цілі: сприяння якнайшвидшому усвідомленню системних загроз для існування і розвитку людства, використання усіх наявних засобів та знань для утвердження нової філософії життєдіяльності людства, вироблення політики, спрямованої на покращення ситуації. Як бачимо, у якості першочергових цілей були визначені, насамперед, просвітницькі.

Для досягнення визначних цілей членами Римського клубу було обрано науково-освітню стратегію, яка полягала у підготовці відповідних наукових досліджень, якнайширшому оприлюдненню їх результатів та рекомендацій щодо раціональних і першочергових кроків людства. Професор Школи управління Альфреда П. Слоуена в Массачусетському технологічному інституті Джей Форрестер започаткував новий напрям досліджень «глобального моделювання»[1]. У цей же час було оприлюднено доповідь «Межі росту» (1972), яку підготувала група Д. Медоуза – учня Форрестера, і на той час маловідомого асистента Массачусетського технологічного інституту. У згадуваній праці Форрестер писав: «Я вважаю, що за наступним

[1] Форрестер Д. Мировая динамика: [пер. с англ.] / Д.Форрестер. – М.: ООО «Издательство АСТ»; Спб.: Terra Fantastica, 2003. – 379 с. – (Philosophy).

горизонтом людства лежить більш глибоке розуміння природи наших соціальних систем. Засоби зрозумілі. Завдання буде не менш складним, ніж завдання створення науки і технології. В наступні 30 років ми можемо очікувати швидкого прогресу в розумінні динаміки наших соціальних систем. Прогрес у цій галузі потребує досліджень, розвитку чітких методів і засобів навчання, створення відповідних освітніх програм»[2]. Відтак Форрестер визначив новий вектор наукових досліджень, чи не вперше вказав на перспективи освіти і освітніх програм на новому витку цивілізаційного розвитку.

Обидві праці стали світовою сенсацією і викликали бурхливі та неоднозначні дискусії. В них було запропоновано практичне застосування системної динаміки, математичного моделювання довгострокових наслідків розвитку світової ситуації з урахуванням таких взаємозалежних змін як зростання чисельності населення, промислового виробництва, продуктів харчування, використання ресурсів і забруднення середовища. За прогностичними висновками авторів вказаних праць, збереження наявних тенденцій розвитку промисловості, науково-технічного прогресу, неконтрольованих демографічних процесів (малося на увазі зростання народжуваності) та забруднення навколишнього середовища, в першій половині XXI ст. може спричинити глобальну катастрофу.

Окремо було загострено питання щодо поглиблення проблеми соціальної нерівності, як зазначали дослідники групи Медоуза: «…продовження зростання чисельності населення і запасів капіталу із збереженням існуючих на даний час тенденцій насправді збільшує розрив між багатими і бідними у світовому масштабі…», а спроби подовження росту із збереженням існуючих тенденцій в кінцевому підсумку»...приведуть до катастрофічного краху системи»[3].

Соціально-політичні протести та революції 2011 року у країнах північної Африки та Близького Сходу переконливо доводять правильність такого висновку, адже головні причини масових виступів у північно-африканських і близькосхідних країнах породжені зростанням соціальної нерівності та неспроможності існуючих

[2] Там само. С. 249.

[3] Пределы роста / [Медоуз Д. Х., Медоуз Д. Л., Рэндерс Й., Беренс В. В.]. – М.: Издательство МГУ, 1991. – 207 с. – С. 185.

політичних режимів вирішувати найбільш важливі життєві потреби населення. Інша справа, що різні політичні сили прагнуть використати народне невдоволення для досягнення лише їм відомих цілей, зазвичай, далеких від інтересів широких верств населення.

Ще на початку 70 років минулого століття, з метою запобігання такому трагічному розвитку ситуації, було запропоновано концепцію нульового приросту. Її суть полягала у встановленні глобального балансу між можливостями природи і народонаселенням, а відтак – припинення нарощування виробництва та зростаючої народжуваності. Дослідники застерігали світове співтовариство про те, що нарощування матеріального виробництва не може продовжуватися весь час, і вимагали відмовитися від збільшення кількісних показників на користь якісних. Відтак, людство мало переорієнтуватися на певні соціальні та економічні зміни, що дозволило б не тільки зберегти природу такою, якою вона ще залишалася, а також суттєво поліпшити умови життя людини. Проте, як засвідчує історія, належних висновків, а головне – відповідних кроків для розв'язання наявного вузла проблем, у багатьох країнах не змогли, або не хотіли зробити. Разом з тим, автори концепції нульового приросту не врахували національні та релігійні чинники, які у багатьох країнах світу покладені в основу світогляду і є визначальними у питанні дітонародження й не дозволяють будь-якого втручання.

У той же час група Медоуза вважала, що: «Головна перешкода на шляху до більш рівномірного розподілу світових ресурсів – зростаюча чисельність населення»[4]. Такі міркування викликали неоднозначну реакцію, визнаючи існуючі проблеми, значна частина наукової інтелігенції, релігійні діячі й громадськість не сприйняли замаскованої під турботу про майбутнє неомальтузіанської доктрини. Варто пригадати, що Т. Мальтус ще у 1798 р. опублікував свою книгу «Досвід закону про народонаселення», у якій досліджував вплив чисельності і темпів приросту населення на добробут суспільства. Він стверджував, що за сприятливих умов (викорінення війн, хвороб, бідності) чисельність населення, зростатиме у геометричній прогресії, і кожні 20 – 25 років буде подвоюватися, а виробництво їжі та інших необхідних предметів споживання, зростатиме в арифметичній

[4] Там само. – С. 185.

прогресії, що не зможе задовольнити потреби населення. Мальтус вважав, що оскільки розмір Землі не змінюється, а такий фактор як праця збільшується, то кількість продуктів споживання може зростати лише в арифметичній, а не у геометричній прогресії, що дало йому підстави зробити наступний висновок: якщо чисельність населення зростатиме знову і знову, то Земля немовби сплющуватиметься раз у раз у своєму розмірі, поки не стане настільки малою, що пропозиція предметів споживання буде нижчою від рівня, необхідного для життя населення. Мальтус мав рацію щодо природних ресурсів, об'єктивно він не міг передбачити тих змін, що відбулися упродовж останніх десятиліть у технологіях виробництва, і що проблема зміститься із пропозиції предметів споживання у спроможність їх придбати, тобто у площину соціальну. Нині виробництво спроможне задовольнити будь-який попит, але хто його оплатить? Адже значна частина населення неплатоспроможна. Соціальна нерівність, відсутність рівного доступу до освіти, медицини, а також зростаюче безробіття та інфляція боляче позначаються на населенні. Відтак питання соціального перерозподілу та регулювання стали вкрай актуальними.

Критики запропонованої групою Медоуза концепції «нульового росту» звертали увагу на її певний логічний зв'язок з теорією Мальтуса. Зрештою запропонована концепція була методологічно нездійсненною, адже була відірваною від специфіки суспільного розвитку. Насамперед варто зазначити, що людство у своєму розвитку йде шляхом нарощування продуктивних сил і приросту виробництва, але при цьому рівень розвитку країн світу є вкрай нерівномірним. Різними є релігійні вірування, традиції та спосіб життя, що позначається не тільки на світогляді, а й на економічній діяльності. Окрім того, розв'язання екологічних проблем потребує досить високого рівня розвитку культури виробництва та культури побуту людини. Зрештою, щоб зупинити руйнування біосфери потрібно перейти до оптимізації виробництва, оскільки його нарощування призводить до руйнування екосистем та загрожує існуванню біосфери. Втім, зрозуміло, що скорочення виробництва не відповідало, не відповідає і не буде відповідати інтересам бізнесу, а водночас й інтересам значних верств суспільства, оскільки це призведе не тільки до зниження прибутків власників, а й зниження рівня добробуту

декількох мільярдів людей, які, за умови скорочення виробництва, втрачали б роботу і засоби до існування.

Нездійсненність такої моделі змушувала вести нові дослідження, що оприлюднювалися як доповіді Римського клубу. Проте, незважаючи на критику, перша доповідь підготовлена групою Медоуза мала значний вплив на формування суспільної думки, вона започаткувала публічне обговорення проблем, які залишалися поза увагою світової громадськості.

Загалом на замовлення Римського клубу було підготовлено більше як три десятки доповідей. Значний резонанс у наукових колах мали праці «Людство на поворотному рубежі» – М. Месаровича та Е. Пестель, «Цілі людства» – Е. Ласло, «Путівник в майбутнє: до більш ефективних суспільств» – Б. Гаврилишина та ряд інших. Зокрема, Д. Медоуз через 30 років після оприлюднення своєї першої доповіді підготував другу, в якій пропонував більш досконалу модель розвитку суспільства[5]. Як зазначалося, концепція нульового росту, запропонована Медоузом у першій його доповіді, піддалася гострій критиці. Реагуючи на цю критику, перший президент Римського клубу А. Печчеї, зауважував: «Поняття нульового росту так само примітивне і туманне, як і поняття нескінченного росту, відтак просто нерозумно говорити про подібні речі стосовно живого, динамічного суспільства»[6]. Разом з тим він дуже позитивно оцінив значення доповіді «Межі росту», у якій бачив «…набагато більше зачатків, надій, ніж невтішних пророкувань»[7]. «Завдяки молодим вченим маленька людина змогла наочно побачити світові лабіринти, – писав він, – де, заплутавшись у безпросвітних проблемах, блукало людство, і почала сподіватися, що знайдуться такі люди, які з допомогою машин та інших методик в кінцевому підсумку звільнять її від біди»[8]. Як зазначав Печчеї: «Всім тепер зрозуміло, що межі є, але які вони і де саме знаходяться – це належить ще з'ясувати»[9].

Визначальною позицією, на якій ґрунтувалися розмисли Печчеї, що знайшли своє відображення у написаній ним книзі «Людські

[5] Медоуз Д. Пределы роста. 30 лет спустя / Медоуз Д., Рандерс Й., Медоуз Д.; пер. с англ. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2007. – 342 с.

[6] Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М.: «Прогресс», 1985. – 312 с. – С. 152.

[7] Там само.

[8] Там само.

[9] Там само. – С. 153.

якості», було сформульовано таким чином: «…проблема меж людського росту і розвитку є за своєю суттю проблемою головним чином культурною»[10]. Ця відправна теза була визначальною для вироблення концепції сталого людського розвитку, адже, визначаючи проблему «головним чином культурною», Печчеї «переключив» дискусію у площину людської свідомості, ставлення людини до самої себе і до середовища своєї життєдіяльності. «Людський розвиток, – писав він, – являє собою, таким чином, ту мету, на досягнення якої мають бути у найближчі роки і десятиліття спрямовані концентровані, спільні зусилля всього людства. Цей розвиток воістину революційний, оскільки він має охопити всі сторони людського існування, усіх без винятку жителів планети»[11]. Запропонований підхід передбачав виявлення та залучення потенціалу освіти на досягнення цілей людського розвитку, оскільки їх досягнення – справа самої людини, адже «… які б не були потреби людини, ніхто, крім неї самої, не в змозі їх задовольнити; так що шлях до їх задоволення лежить в кінцевому підсумку тільки через удосконалення людських якостей і здібностей»[12]. Відтак якості та здібності людини стають основою на якій вибудовується архітектоніка майбутнього устрою світу, а звідси починає формуватися бачення освіти як важливого чинника сталого людського розвитку.

Програмна праця А. Печчеї «Людські якості» (1977 р.) містила цілий ряд запропонованих ним провідних цілей, вона спрямовувала людську думку на бережливе ставлення до природи, її ресурсів та життєвого потенціалу, врахування внутрішніх можливостей людини, яку не можна безкінечно експлуатувати та вимагати від неї постійного пристосування до змін, що передбачає протікання науково-технологічної діяльності та соціально-політичних процесів без нових напружень і стресів, формування соціокультурної установки на перетворення загальнокультурних надбань у визначальний орієнтир прогресу і самовизначення людства. При цьому культурне самовизначення, на думку А. Печчеї, має стати принципом нового світового економічного порядку, суттєвою орієнтацією стратегії розвитку людства.

[10] Там само. – С. 159.
[11] Там само. – С. 228.
[12] Там само. – С. 229.

Водночас, наголошував він, треба рятувати цінності культури від руйнування. Це принципово важливо для можливості подальшого існування людства, оскільки саме культура є світом людської традиції. Зберігаючи культурну традицію, людство отримує шанс на майбутнє.

Фактично Печчеї сформулював нову парадигму розвитку цивілізації, основою якої було «самовизначення людства». Відтак вектор пошуку відповідей на складні питання перспектив розвитку перемістився із нарощування промислових м'язів у сферу розвитку людського капіталу. Людство підійшло до розуміння хибності цивілізаційного вибору, що ґрунтувався на постійній залежності від матеріального виробництва.

Цілі Печчеї передбачали об'єднання міжнародних зусиль для вирішення глобальних проблем сучасності. З цією метою він пропонував створити центри, що мали координувати прийняття розумних виважених рішень на всіх рівнях людської організації – від локального до глобального, зокрема для здійснення оптимального розселення людей на планеті та створення єдиної в масштабах цивілізації економічної та фінансової систем, єдиної системи забезпечення ресурсами та їх зберігання, територіально збалансованого розміщення виробництва. Зазначені міркування піддавалися й піддаються нині, з боку певної частини дослідників, значній критиці, насамперед, через пропозицію щодо наднаціональних органів, які мали б управляти означеними процесами. Фактично Печчеї запропонував створення світового уряду та підпорядкування йому усіх ресурсів і територій, що було вкрай критично сприйнято в урядових, громадських і наукових колах багатьох країн. Одним з найбільших критиків такого підходу є російський учений С. Кара-Мурза. Разом з тим, існування Євросоюзу та способи боротьби з фінансовою кризою, що розпочалася у 2008 році, свідчить про те, що регіональні прообрази світового уряду вже діють. Особливо виразно це виявилося у питаннях подолання фінансової кризи у Греції в 2011-2012 роках, а відтак ідея Печчеї щодо світового уряду вже у найближчій перспективі може знайти подальший розвиток, незважаючи на її критичне сприйняття. У цьому контексті варто також розглядати зустрічі лідерів великої вісімки, двадцятки тощо.

Повертаючись до концепції А. Печчеї, необхідно звернути увагу на обґрунтоване ним бачення нової місії людини. Визначивши глобальні цілі людства, А. Печчеї зауважував, що для їх здійснення та забезпечення процвітання людства в майбутньому має відбутися відродження людського духу, адже людина, на його переконання, «…володіє нині переважною владою над подіями і від того, як вона її використовуватиме, залежить її майбутнє»[13]. Без цього людство може прямувати лише до власного знищення. І зупинити цей рух назустріч загибелі може лише, як вважав Печчеї, Новий Гуманізм, суть якого – поліпшення людських якостей усіх жителів планети.

Витоки і причини глобальних проблем він бачив не поза людиною, а саме у ній самій. Проблеми виникають тому, що люди в процесі соціального розвитку не встигають адаптувати свою культуру до тих змін, які самі ж вносять у цей світ. Відтак, за висновками А. Печчеї, розв'язання усієї сукупності проблем потребує передусім змін самої людини та її власної сутності, а відтак ще більш очевидною стала місія освіти у розвитку сучасної цивілізації. Звернення до цінностей і внутрішнього світу та якостей людини ставило перед освітою нові завдання, адже місія освіти полягає в тому, щоб забезпечити трансформацію народженої людської істоти в людину, члена суспільства, індивідуальність, особистість.

Тема розвитку людських якостей знайшла відображення у доповіді члена Римського клубу Богдана Гаврилишина, який зазначив: «Природні ресурси не є обов'язковими. Економічний розвиток в основному забезпечується людиною»[14]. Такий радикальний поворот до людини перетворював освіту в один з найважливіших чинників розвитку цивілізації. При цьому Б. Гаврилишин наголошував на значенні для суспільства «переконань-цінностей, що відповідає усталеним потребам і уявленням про справедливість»[15].

Мислитель розрізняє вплив технічних та соціальних інновацій, зазначаючи: «Технічне ноу-хау має універсальне (транснаціональне. – ред.) застосування; за певного рівня освіти і бажання вчитися воно може бути більшою мірою готовим до імпортування та застосування.

---

[13] Там само. – С. 228.

[14] Гаврилишин Б. Дороговкази в майбутнє: до ефективніших суспільств. Доповідь Римському клубові / Б. Гаврилишин; пер. з англ. Л. Лещенко. – К.: Основи, 1993. – 238 с. – С. 11.

[15] Там само. – С. 11.

Соціально-організаційне ноу-хау зумовлене розвитком культури і вимагає гармонійного поєднання зі світоглядом людей. Тому воно мусить бути здебільшого «доморощеним» (національним. – ред.)[16]. У своїй аргументації Б. Гаврилишин звертається до філософської спадщини, зазначаючи: «Стародавні філософи пов'язували поведінку людини з її внутрішньою природою. Хун-цу вважав, що «природа людини – це зло; доброта є результатом свідомої діяльності». Під свідомою діяльністю він розумів по суті навчання, здобування знань. Притаманне природі людини зло слід виправляти, змінювати за допомогою освіти і запровадження обрядових принципів. У цьому він вбачав мету «цивілізованого» суспільного ладу»[17].

Б. Гаврилишин розкрив взаємозв'язок між рівнем і якістю освіти, духовним та економічним розвитком суспільства. Він писав: «Освіта – ще одна сфера, що має точні показники діяльності та численні відмінності щодо її ефективності, використання й оцінки. Ми можемо визначити рівень грамотності, середню тривалість навчання та набір до шкіл дітей різних вікових груп. Значно складніше оцінити якість і корисність навчання. Чи великий розрив між необхідними знанням, одержаним вихованням, набутою кваліфікацією і можливістю їх застосування у прибуткових галузях, у різних творчих заняттях та у подальшому духовному розвитку? Чи великі розбіжності між устремліннями як неминучим побічним результатом освіти і досягненнями та їх реалізацією? Чи служать ці розбіжності стимулом подальшого соціального прогресу, чи виступають причиною неспокою, особистих розчарувань соціальної руйнації?

Чи сприяє система освіти здатності всієї нації запозичувати досвід інших суспільств? Хоча на ці запитання не можуть відповісти статистичні дані, вивчення країн світу свідчить, що вони різняться ступенем потреб і можливостей навчання, а також запозичення досвіду інших суспільств. За нашої доби швидких змін така здатність стала вирішальним «мірилом» суспільної ефективності. Стисло це можна викласти так: «Коли швидкість оволодіння новими знаннями перевищує темпи змін, результатом є прогрес, в іншому разі – хаос»[18].

---

[16] Там само. – С.11 –12.

[17] Hsun-tzu. The Works of Hsun-tzu; [translated from the Chinese by Homer H. Dubs]. – New York: AMS Press, 1976.

[18] Гаврилишин Б. Дороговкази в майбутнє: до ефективніших суспільств. Доповідь Римському клубові / Б. Гаврилишин; пер. з англ. Л. Лещенко. – К.: Основи, 1993. – 238 с. – С. 213.

Проаналізувавши науково-аналітичні дослідження Римського клубу, можна дійти висновку, що члени клубу радикально змінили світову суспільну думку і привернули увагу пересічної людини до проблем планетарного масштабу. Діяльність Римського клубу сформувала нову парадигму мислення й усвідомлення певних меж у взаєминах людини та людини, людини та природи. Стало очевидним, що настав такий момент в існуванні техногенної (індустріальної), або за Е. Тофлером цивілізації другої хвилі, коли в прогнозах соціально-економічного і культурного розвитку людства треба виходити з урахування балансу між потребами та можливостями людини і стану природного середовища.

Саме завдяки діяльності Римського клубу та дискусій, що розгорнулися навколо оприлюднених доповідей, вперше заговорили про спільні виклики та спільну стратегію розвитку для усього людства, про людський чинник існуючих проблем і розвиток людських якостей як способу їх розв’язання.

Етапною з точки зору формування концепції сталого розвитку була конференція ООН з питань стану довкілля та подальшого розвитку людства, яка відбулася в Ріо-де-Жанейро в 1992 р., основним стратегічним документом якої став «Порядок денний для XXI століття».

У прийнятому документі підсумовувалися й узагальнювалися результати досліджень, що були проведені за ініціативою ООН після Стокгольмської конференції з людського довкілля (1972) та діяльності створеної ООН Всесвітньої комісії з довкілля і розвитку (1983). Вже в першому звіті цієї комісії, який було виразно названо «Наше загальне майбутнє» (1987) сформульоване серйозне застереження людству, яке має змінити свій спосіб життя і ставлення до природи, інакше на людство чекають досить важкі випробування внаслідок деградації та руйнації довкілля. Комісія під керівництвом Г. Брутланд, на відміну від авторів перших проектів Римського клубу, не наполягала на обмеженні людської активності в сфері природокористування, але однозначно висловилася за те, що зростання економіки, зумовлене потребами людей, має утримуватися в межах екологічних можливостей планети. Завдяки діяльності цієї комісії концепція сталого розвитку набуває загального визнання й стає провідною парадигмою цивілізаційного розвитку. «Порядок денний для XXI ст.»

констатував, що головними чинниками змін у довкіллі є населення, споживання та технології. У документі пропонувалися програми і заходи, які спрямовувалися на виведення людства на рубіж стійкої рівноваги між споживанням, населенням та спроможністю Землі підтримувати життя. Головна відповідальність за здійснення запропонованих програм «Порядком денним» покладена на національні уряди, які повинні активно співпрацювати з міжнародними організаціями.

У кінці XX та на початку XXI століття цивілізаційна парадигма сталого розвитку отримала своє теоретико-методологічне та практичне обґрунтування. Вона вийшла за межі екологічних проблем на широкий спектр найважливіших пріоритетів людини. Людський розвиток став розглядатися не як «фіксований і статичний набір приписів, а еволюціонуюча ідея»[19]. Відтак ми можемо зробити висновок, що *сталий людський розвиток – це процес позитивних, постійно зростаючих культурних, соціально-економічних, політичних, науково-освітніх, технологічних та інноваційних змін, що ґрунтується на узгодженні потреб сучасних і майбутніх поколінь у ресурсах розвитку, упровадженні соціальних стандартів, новітніх технологій і збереженні довкілля в інтересах людини.*

В епіцентрі сталого розвитку – людина, її здоров'я, тривалість життя, освіта, обмін знаннями, розширення можливостей вибору та впливу на прийняття державних рішень, її частка валового національного доходу. Запроваджений двадцять років тому індекс людського розвитку (ІЛР) передбачав оцінку досягнень, успіху тієї чи іншої країни якраз у контексті моніторингу найважливіших для життя та діяльності людини показників. Серед цих показників, що є індикаторами людського розвитку, освіта виступає ключовим елементом, оскільки вона системно впливає не тільки на доходи людини, зайнятість, її здоров'я, а також на її участь у громадському житті.

За індексом людського розвитку Україна упродовж 20 років посідала різні місця. У 1995 році після тривалого кризового періоду вона посідала лише 102 місце (доповідь 1998р.), що відносило її до

[19] Доклад о развитии человека 2010. Реальное богатство народов: пути к развитию человека / [пер. с англ.; ПРООН]. – Москва: Издательство «Весь Мир», 2010. – 244 с. – С. 1.

країн із середнім рівнем розвитку, хоча у першій рік включення до відповідної доповіді ПРОООН у 1993 була на 45 місці (за підсумками 1990 р.). Долаючи кризу 90-х років, Україна з початком економічного зростання почала поліпшувати показники ІЛР. У 1999 році, посівши 80 місце, вона закріпилася серед країн з високим рівнем людського потенціалу. У наступні роки вона посідала: 2001 – 70, 2003 – 77, 2005 – 76, 2007 – 85 і у 2010 – 69 місця. Значення індексу людського розвитку (ІЛР) України, оприлюднене у 2011 році дорівнює 0,729 – у високій категорії людського розвитку ставить країну на 76 позицію зі 187 країн, тобто показники дещо погіршилися і повернулися до позиції 2005 року. Але якщо брати до уваги світову економічну кризу, то показники не мають катастрофічного падіння. За період з 1990 до 2010 року значення ІЛР України зросло з 0,707 до 0,729, – на 3 %, або в середньому приблизно на 0,1 % за рік. Ці позиції України значною мірою визначаються завдяки показникам в освіті, адже саме за індексом освіти (З0) у розрахунках ІЛР, які здійснюють фахівці ПРООН стосовно України, є чимало неточностей, зокрема, щодо освіти. Вже з першого представлення ІЛР України в Доповіді 1993 року випливало, що у нашій державі 5 % неграмотного населення (тобто кожен 20 громадянин не вмів писати і читати), що є спотворенням дійсності. Проте, ці цифри фігурували і у двох наступних доповідях. Сумнівною є також практика розрахунків показників щодо валового охоплення навчанням. Наша статистика, як і статистика більшості інших країн, його не розраховує, зокрема це стосується осіб, котрі здобувають другу, а то й третю освіту, а в Україні доволі часто не обмежуються однією вищою освітою. Проте, такі спотворення та певні статистичні огріхи в цілому не позначилися на показниках України, яка входить до когорти країн з високим рівнем людського розвитку. Порівняно з 1989 р. у 2001 р. (останній перепис населення) частка осіб з повною вищою освітою в складі населення України зросла на 36,5 % у всіх вікових групах. Відтак на початку третього тисячоліття, маючи 38 % населення з вищою освітою, Україна разом із Ізраїлем (40 %) та Канадою (38 %) увійшла до когорти світових лідерів з-поміж 90 країн світу. Україна також входить до п’ятірки світових лідерів за кількістю випускників з дипломами про вищу освіту з розрахунку на 100 тис. населення. У період 1999-2008

роки загальне охоплення вищою освітою молодого населення в Україні зросло в 1,7 рази і досягло 79 %. За показником охоплення освітою молодого покоління у 2008 р. Україна увійшла до провідної дев'ятки (6 % країн)[20]. Проте освітній ресурс не трансформовано в економічне зростання держави, оскільки в структурі ВВП високотехнологічні галузі та інтелектуальні послуги займають мізерну частку, не зростає частка зайнятих у цих сферах, а переважна частка національного прибутку формується не за рахунок інноваційної або технологічної ренти. Для України характерним залишається низький рівень капіталізації компаній, основна вартість яких формується інтелектуальною складовою.

Звісно, що причини такого стану криються не тільки в прорахунках державної інноваційної політики, затребуваності чи ігноруванні економічним сектором чинника освіти, а, насамперед у її якості. Значне охоплення молоді освітою має велике соціальне значення, насамперед тому, що молодь зайнята важливою діяльністю, особливо цінною така зайнятість є в умовах кризи, скорочення виробництва та росту безробіття. Інший позитив широкого охоплення молоді освітою – її залучення до сфери інтелектуальної діяльності та культури, що в цілому сприяє розширенню культурного простору суспільства. Але при цьому необхідно усвідомлювати, що зростання рівня охоплення молоді вищою освітою в Україні, не корелюється з якістю і, швидше за все, є одипломненням молоді, а не свідченням високого освітнього рівня нової генерації громадян України, що і є однією з основних причин низької інноваційності української економіки. Разом з тим, варто зрозуміти, що масовість вищої освіти – загальносвітова тенденція. І якщо раніше відбір здібної молоді здійснювався на рівні вступу на навчання до вищого навчального закладу, то нині він перемістився на рівень зарахування на магістерські програми. Навіть якщо молодь буде просто записуватися на навчання у вищі навчальні заклади (така практика є у багатьох країнах, маю на увазі університети, що репрезентують себе, як відкриті), це швидше за все варто розцінювати у позитивному сенсі, адже молодь прагне освіти

[20] Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / [авт.: В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, М.І. Бурда та ін.; редкол. В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), В.М. Мадзігон (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В.Г. Кременя. – К.: «Педагогічна думка», 2011. – 304с. – Бібліогр.: С. 138 –154. – (До 20-річчя незалежності України).

і долучається до культури у її найбільш широкому розумінні. Завданням суспільства має стати доповнення освітнього прагнення молоді показниками її якості. Проте, слід мати на увазі іншу проблему, породжену комерціалізацією освіти, коли для навчального закладу немає значення, як навчається студент, тільки б платив гроші за своє перебування у ньому. Така тенденція є вкрай небезпечною, вона підриває устої розвитку суспільства, вводить його в оману, оскільки нічого спільного зі зростанням освітнього рівня не має.

Варто також звернути увагу на низьку технологічність процесу навчання в системі вищої освіти України, морально і фізично зношені основні фонди, відірваність навчальних закладів від ринку праці та потреб роботодавців, відсутність стимулюючих механізмів участі роботодавців у розвитку інфраструктури навчальних закладів. У цьому контексті освіта є індикатором глибинних українських проблем, без вирішення яких перейти до сталого розвитку неможливо.

Ці глибинні проблеми відображаються у не дуже високому індексі людського розвитку в Україні за певними індикаторами. Хоча і в них, як, наприклад, індексі гендерної рівності освіта сприяє кращій позиції. Відтак індекс гендерної нерівності (ІГН) України становить 0,335, що ставить її на 57 місце серед 146 країн. В Україні жінки мають 8 % місць у парламенті, 91,5 % дорослих жінок мають середню або вищу освіту (порівняно з 96,1 % чоловіків). На кожні 100 тис. народжених живими 26 жінок помирають від причин, пов’язаних з вагітністю; рівень народжуваності серед дорослих становить 30,8 народжених на 1000 народжених живими. Частка участі жінок у робочій силі становить 52 %, тоді як аналогічний показник у чоловіків – 65,4 %[21].

Найбільш невтішні показники України у тривалості життя та рівні бідності. Індекс тривалості життя в Україні лише 120. Тривалість життя в Україні у 2001-2004 роках становила 68,2 року. Середні ж показники для 2002-го дорівнювали 68,15, а 2003-го – 68,2 року. Середня очікувана тривалість життя в Україні у 2008-2009 рр. складала 69,3 роки, в тому числі у міських поселеннях – 70 років, у сільських – 67,8 років. За даними, оприлюдненими у кінці 2011 року середня тривалість життя чоловіків становить 62 роки, а жінок – 74. Відома

[21] Human Development Reports [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://hdr.undp.org.

українська дослідниця питань людського розвитку академік Е. Лібанова головною причиною демографічної кризи в Україні вважає зависоку смертність.

Це спричинено низьким рівнем життя людей, що, на жаль, засвідчує і низьку ефективність української освіти як запобіжника бідності. Світове співтовариство для вимірювання цього аспекту ввело багатовимірний індекс бідності (БІБ). Середній показник ВВП на душу населення в нашій країні рівно на третину нижчий від середньосвітового: у нас – 5451, а середній у світі (включно з Африкою) – 8229 дол. За індексом ВВП на душу населення наша держава займає 94 позицію. А за оцінкою світового банку цей показник значно нижчий 3002 дол., що відповідає 108 позиції. Звісно, що рівень життя українських громадян викликає занепокоєння, він призводить до депривацій, тобто стану, при якому люди відчувають недостатнє задоволення своїх потреб. Дослідження, які репрезентувала Директор Представництва ПРООН Рікарда Рігер, показують, що 2,2 % населення України потерпає від багатовимірних депривацій, а ще 1 % є вразливим до таких депривацій. Інтенсивність депривацій в Україні, тобто середній відсоток деривацій, що зазнають люди, які живуть у багатовимірній бідності, становить 35,5 %. Багатовимірний індекс бідності, що є часткою багатовимірно бідного населення, скоригованою на силу депривацій, становить 0,008. У Казахстані та Російській Федерації цей показник становить відповідно 0,002 та 0,005[22].

Відтак для сучасної України боротьба з бідністю – це один з найважливіших пріоритетів у сфері соціальної політики. Дієвим чинником у подоланні цієї соціальної проблеми може стати якісна освіта, адже оволодіння людиною якісною загальною середньою, професійно-технічною або вищою освітою є визначальним запобіжником бідності.

Загалом складається враження, що переважна більшість громадян нашої держави добре розуміє роль освіти, як соціального запобіжника та її пріоритетне значення для перспектив свої зайнятості, кар’єрного та особистісного росту. Проте, є проблема з таким розумінням на загальнодержавному рівні. Мова йде про перетворення визначеного

[22] Human Development Reports [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://hdr.undp.org.

законодавчо, а також проголошеного доктринально пріоритету розвитку освіти у практику державного управління. Розрив між законодавчими нормами, проголошеною стратегією та практикою – основна проблема державного управління освітою. За великим рахунком стратегія державного управління економікою фактично не пов'язана із відповідною освітньою стратегією, що й призводить до їх фактичної відчуженості і позначається на рівні людського розвитку.

Проблема відчуженості освіти, науки й економіки вже знаходила відображення у наукових дослідженнях[23].

Проте, до її практичного вирішення ще потрібно багато зусиль, зокрема у контексті відповідних міжнародних ініціатив.

Всесвітній саміт зі сталого розвитку (Йоханесбург, 2002 р.) відповідно до Резолюції Генеральної Асамблеї ООН 57.254 «Про Декаду ООН з освіти для сталого розвитку, починаючи з 1 січня 2005 року» проголосив 2005-2014 роки Десятиліттям освіти для сталого розвитку. Розробку Міжнародного плану з реалізації Декади було покладено на ЮНЕСКО. В Україні постановою Кабінету Міністрів № 634 від 26 квітня 2003 року було прийнято «Комплексну програму реалізації на національному рівні рішень, прийнятих на всесвітньому саміті зі сталого розвитку, на 2003-2015 роки», але мусимо визнати, що програма не стала керівництвом до дії. Відтак, Україна не інтегрує питання сталого розвитку в систему освіти на усіх її рівнях та не надає сприяння освіті як ключовому фактору змін.

На жаль, в Україні лише вузьке коло дослідників та дипломатів обізнане з матеріалами Всесвітньої конференції ЮНЕСКО з освіти в інтересах сталого розвитку (Бонн, 31 березня – 2 квітня 2009 року), яка визначила новий напрям для розвитку освіти і навчання для всіх в інтересах сталого розвитку. Мовиться про освіту, засновану на цінностях, принципах і методах, які необхідні для ефективного реагування на поточні та майбутні виклики.

У березні 2010 року Європейським Союзом було прийнято Стратегію «Європа 2020», якою встановлено три найважливіші пріоритети: розумний розвиток, що спирається на знання та інновації; сталий розвиток, в основі якого більш ефективне використання

[23] Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К.: «Знання України», 2003. – 450 с.

ресурсів та інклюзивний розвиток – шлях до високої зайнятості населення, соціальної та територіальної єдності.

Цим документом визначено конкретні показники, які мають бути досягнуті до 2020 року країнами, що є членами Євросоюзу, а саме:

- забезпечити працевлаштування 75 % населення віком від 20 до 64 років;
- інвестувати у сферу досліджень і розвитку 3 % ВВП Європейського Союзу.

Реалізація Стратегії має здійснюватися через сім програмних ініціатив, які включають розвиток сфери досліджень та інновацій, сприяння навчальній і професійній мобільності молоді, інтеграцію професійної діяльності та освіти, модернізацію вищої освіти.

Єврокомісія 26 вересня 2011 року в розвиток Стратегії прийняла документ «Підтримка зростання і порядок денний для модернізації європейської системи вищої освіти», яким визначено принципи розвитку вищої освіти: прозорість, диверсифікація, мобільність та співпраця. Документ передбачає, що 40 % молодих людей у Європі 2020 року будуть мати завершену вищу освіту. При цьому ставиться питання про підвищення якості й актуальності вищої освіти шляхом мобільності та міжнародної співпраці, посилення зв’язку у тріаді «вища освіта, дослідження, бізнес» для досягнення досконалості та регіонального розвитку, а також через удосконалення врядування і фінансових механізмів.

Відтак вища освіта розглядається Євросоюзом у контексті сталого розвитку континенту, нерозривного зв’язку із науковими дослідженнями, інноваційним розвитком, що вимагає широкого залучення роботодавців та інституцій ринку праці до розроблення та впровадження навчальних програм, урізноманітнення моделей і форм навчання, використання переваг інформаційно-комунікаційних технологій з метою індивідуалізації навчання та вдосконалення методів викладання і досліджень, безперервного професійного росту персоналу інституцій вищої освіти, розвиток інноваційних докторських програм тощо. Важливим є також те, що європейська стратегія у сфері вищої освіти розглядає її як чинник змін, а відтак стимулювання розвитку підприємницьких, креативних та інноваційних навичок передбачається в усіх навчальних дисциплінах і на всіх

освітніх рівнях. До цього слід додати, що значна увага має приділятися створенню інтерактивного навчального середовища та інфраструктурі трансферу знань, розвитку співпраці інституцій вищої освіти з підприємствами, включення університетів в реалізацію локальних та регіональних програм розвитку[24].

Європейська стратегія – це новий етап у розвитку концепції сталого людського розвитку, на якому сфера освіти стає визначальною в досягненні поставлених цілей, ключовим індикатором сталого розвитку, який відображає багатоаспектність суспільного життя, закономірності його відтворення і розвитку.

Проте, амбіційні плани Євросоюзу можуть зазнати значної корекції, адже міністри освіти 47 країн Європейського простору вищої освіти вже у квітні 2012 р. (Бухарестське комюніке) змушені були визнати: «Європа переживає фінансово-економічну кризу з руйнівними суспільними наслідками. У галузі вищої освіти криза впливає на доступність адекватного фінансування та робить перспективи працевлаштування випускників більш невизначеними». Разом з тим, міністри освіти зобов’язалися: «…забезпечувати найвищий можливий рівень фінансування вищої освіти, вдаючись до всіх можливих джерел, як інвестиції в наше майбутнє».

Бухарестське комюніке, скероване на цілеспрямовані дії у напрямі подальшого розвитку європейського простору вищої освіти через забезпечення якості вищої освіти для всіх, покращення здатності випускників до працевлаштування та посилення мобільності як засобів кращого навчання.

«Розширення доступу до вищої освіти, як зазначається в документі, є передумовою суспільного прогресу та економічного розвитку». Освітня стратегія Європейського освітнього простору передбачає, що вступники і випускники вищих навчальних закладів повинні відображати «різноманітність населення Європи», відтак одним із важливих завдань є розвиток «соціального виміру вищої освіти, зменшення нерівності і забезпечення адекватних послуг підтримки для студентів, консультування та керування, гнучкі навчальні траєкторії та альтернативні шляхи доступу, в тому числі

[24] Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth / [Communication from the Evropean Commission]. Brussels, 2010. – COM (2010) 2020 final. – 34 p.

визнання попереднього навчання». Звернення до соціальної місії вищої освіти є важливим кроком до усвідомлення її широких соціальних функцій у сучасному суспільстві на рівні з науковою та освітньою діяльністю, що відповідає філософії сталого людського розвитку. Як зазначається в Комюніке: «Нашим суспільствам потрібно, щоб вищі навчальні заклади інноваційно сприяли сталому розвитку, а тому вища освіта повинна забезпечити міцніший зв'язок між дослідженнями, викладанням і навчанням на всіх рівнях».

Бухарестське комюніке ще раз засвідчує, що поступальний розвиток цивілізації відбувається тільки тому, що існує відтворення людини як людини, воно *відбувається тільки тоді, коли кожне наступне покоління людей приймає цінності, засвоює і розвиває соціальну і культурну спадщину попередніх поколінь, що є законом відтворення суспільства. У результаті дії цього закону сформувалася взаємозалежність між розвитком суспільства й освіти (неформальної та інформальної): чим більш розвиненим стає суспільство, тим більшою є його потреба в освіті, а чим розвинена освіта, тим більш досконалим стає суспільство.*

У свій час Кант писав: «Кожне покоління, володіючи знаннями попереднього, може все більше і більше здійснювати таке виховання, яке пропорційно і доцільно розвиває усі здібності людини і таким чином веде весь рід людський до його призначення»[25].

Проте, як правило, суспільне відтворення, насамперед пов'язують з економікою та дією загальних економічних законів, які поділяються на: 1) закони, що діють упродовж різних історичних періодів; 2) закони різних сфер суспільного відтворення; 3) закони розвитку та функціонування окремих економічних підсистем; 4) закони, які діють на різних рівнях економічної системи. До законів різних сфер суспільного відтворення економісти відносять закони безпосереднього виробництва (закон зростання технічної будови виробництва, закон визначення вартості товарів суспільно необхідним робочим часом, закон спадкової віддачі тощо), закони, що діють у сфері розподілу (закон привласнення середнього прибутку на рівновеликий капітал, закон обернено пропорційної залежності між величиною прибутку та розміром заробітної плати), закони, що діють у сфері обміну (закон

[25] Кант И. Сочинения. В 8-ми т. / И. Кант. – М.: Чоро, 1994. – Т.8. – 718 с. – С. 404.

вартості, закон попиту і пропозиції), закони сфери споживання (закон зростання потреб, закон Енгеля, закони Госсена тощо).

Як бачимо, економічні закони, хоч і називаються «законами суспільного відтворення», насправді, до відтворення суспільства мають лише опосередковане відношення, оскільки їх дія поширюється на сферу економічних відносин. Універсальний закон відтворення суспільства забезпечує саме існування та поступальний розвиток людського суспільства через відтворення людини соціальної, цивілізованої, відтворення цінностей, колективної пам'яті, культури, без чого економічна, або будь-яка інша діяльність людини втрачає сенс, більше того, – вона стає неможливою. Якщо порушення економічних законів може призвести до різного роду криз, після яких відбувається й економічне піднесення, то порушення універсального закону відтворення суспільства матиме більш катастрофічні наслідки й може призвести до кінця історії. Уявити такий сценарій доволі важко, але, якщо припустити, що людство втратило здатність учитися, то катастрофа стає очевидною. Адже ніхто не зміг би управляти не тільки складними інформаційно-технологічними комплексами, а й людина не змогла бути собою, тобто людиною у соціокультурному вимірі, що означало б втрату цивілізації. Не виключаючи такого апокаліпсичного сценарію, все ж будемо сподіватися на його малу вірогідність. Разом з тим, варто звернути увагу на те, що нехтування цим законом на рівні держави призводить до відсталості, економічного та культурного занепаду, втрати конкурентоспроможності та політичної нестабільності в країні. Щоб уникнути такої перспективи, Україна має забезпечити високий рівень відтворення людини і суспільства, постійно дбати про зростання людського капіталу. Одним із шляхів забезпечення такого рівня відтворення може стати реалізація цілеспрямованої державної освітньої політики. При цьому необхідно враховувати освітню стратегію Європейського Союзу, а також світові тенденції у розвитку освіти, що забезпечить Україні гідне майбутнє в глобальному просторі конкурентного світового устрою.

Відтак потрібне сучасне осмислення освіти, яка забезпечує відтворення людини і суспільства. Освіта – це не пасивний індикатор сталого розвитку, а індикатор, що одночасно є чинником, рушієм розвитку. В осягненні цього феномену освіти важливого значення

набуває освітологія, як полідисциплінарна наука і новий науковий напрям осягнення дійсності через призму освіти. Методологія досліджень сфери освіти, запропонована освітологією, розкриває нові горизонти розвитку країни не через ресурсно-сировинні галузі, а через найважливішу сферу людинотвореня, сферу, що забезпечує відтворення суспільства – освіту в найбільш широкому розумінні цього слова.

На сучасному етапі розвитку цивілізації відтворення людини є відтворенням Людини освіченої (Homo educatus), яка наділена такими якостями як:

- суб'єктність, тобто сформованість життєвої позиції, самовизначення, активність і відповідальність;
- освіченість – уміння адекватно та відповідально діяти в умовах постійних змін та розширення знань;
- терпимість, тобто прийняття цінностей світу і людини: визначення інакомислення, усвідомлення кордонів своєї свободи і прав іншої людини, уміння домовлятися;
- функціональна грамотність – знання про оточуючий світ і мову спілкування, що забезпечують людині можливість стати господарем власної долі;
- відповідальність за саму себе, суспільство та світ.

Наявність таких якостей у кожної окремо взятої людини є підставою для її утвердження у якості суб'єкта розвитку, що відкриває перед нею перспективу стати успішною особистістю в умовах відкритого громадянського суспільства та відкритого світу, який прийнято називати глобальним.

Звісно, що плекання зазначених якостей стає можливим лише за умови постійних духовних та інтелектуальних зусиль людини в процесі неперервної (опосередкованої (неформальної) та цілеспрямованої (інформальної) освіти, яка забезпечує привласнення людиною вироблених людством цінностей і знань та створення на цій основі нового знання та нових цінностей. Людинотворча та суспільновідтворювальна місія освіти є ключем до розуміння цілей і цінностей освіти.

1.2 Цінності та цілі сучасної освіти

Вище йшлося про те, що освіта виступає одним з найважливіших індикаторів сталого людського розвитку, визначальною умовою здійснення людиною своїх економічних, політичних, громадянських і культурних прав, вона – гарант існування, відтворення та розвитку цивілізації.

Свого часу видатний французький мислитель К. Леві-Стросс зазначив, що XXI століття буде або століттям гуманітарних наук, або не настане взагалі. XXI століття настало, а відтак людина та гармонізація її буття зі світом є ключовою проблемою сучасного гуманізму. Оскільки освіті належить провідна роль у процесі людинотворення та відтворення суспільства, питання щодо мети освіти набуває особливої актуальності. В. Кремень пов'язує визначення мети освіти з метою: «…споконвічних філософських пошуків мудрої людини, насамперед здатної оцінювати явища згідно з їхньою дійсною загальнолюдською цінністю і знаходити доцільну ціннісну орієнтацію»[26]. Тобто мета освіти невіддільна від дійсних цінностей, якими керується людина, що виокремлює ціннісну проблематику, зокрема, питання цінності самої освіти у якості важливого гуманітарного пріоритету.

Відтак ми маємо звернутися до такої галузі філософії як аксіологія, а точніше аксіологія освіти, оскільки цінності є смислоутворюючим підґрунтям людського буття, що впливає на спрямованість та умотивованість життя людини, її діяльність, конкретні дії та вчинки. Загалом усе, що існує, може бути наділене ціннісним ставленням як добро та зло, краса та потворність, моральне й аморальне, честь і безчестя, припустиме та неприпустиме, розумне та позбавлене розуму. Разом з тим, згідно з проголошеним софістами принципом відносності, те, що є цінним для одних може бути байдужим і неприйнятним для інших. Питання про «цінності взагалі» ставиться, виходячи з того, чи є одне й те саме цінним для усіх людей. Таке розуміння цінностей притаманне європейській філософії від Платона до Гегеля. Винятком є період середньовічної доренесансної

[26] Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.

історії. У постренесансні роки, звільнившись від церковної догматики, аксіологія поступово виокремлюється у самостійну філософську галузь. Головним завданням аксіології стає визначення місця цінності в структурі людського буття та її відношення до дійсності. Але тільки у XX ст., коли відносність і суб'єктивність знову стали нормами філософських розмислів про світ, аксіологія освіти як один з напрямів філософії освіти стала репрезентувати різноманітні варіанти ціннісного осягнення феномену освіти.

Сфера ціннісної феноменології є досить складною науково-гуманітарною проблемою. Зважаючи на принцип відносності, нам необхідно змиритися з тим, що не існує загально прийнятної шкали цінностей й усі мислимі шкали є рівнозначними. Здоровий глузд має постати проти цього, оскільки такий підхід може виправдати будь-яку людиноненависницьку ідеологію. Але у цьому якраз і криється протиставлення цінностей: гуманісти та комуністи живуть у різних ціннісних світах: перші над усе ставлять людину, а інші – ідеологію. У них відсутній спільний базис для співставлення і узгодження ціннісних систем, кожен з них вибирає своє. Ніякої логічно побудованої схеми, або критеріїв, за якими формується система цінностей, не існує.

Цінність визначається лише значимістю об'єкта, явища, відношення – для суб'єкта і тільки таким суб'єктивним способом існує. Індивідуальна система ціннісних орієнтацій людини є важливою підсистемою особистості. Ця система забезпечує сталість особистості, наступність поведінки, визначає спрямованість потреб та інтересів. Цілісність, сталість системи цінностей визначає зрілість особистості. Вона не вручається разом із атестатом зрілості, а формується особистістю під впливом різних чинників. Цінності виконують функцію матриці для цілей, головних мотивів та способу життєдіяльності. Вони визначають моральні засади і принципи поведінки, відтак будь-яке суспільство є зацікавленим щоб люди дотримувалися відповідних цінностей та принципів, щоб кожен член суспільства потрапляв під вплив цілеспрямованого виховання. Адже цілі та методи виховання, що культивуються у суспільстві визначаються переважаючою системою цінностей саме цього суспільства.

Аксіологія ставить питання про ціннісний зв'язок освіти з природою, культурою, суспільством і особистістю, її особливу значимість для людини. За допомогою освіти відбувається складний процес перетворення людської істоти на людину. У цьому контексті Василь Сухомлинський писав: «Людина народжує людську істоту, але це ще не народження багатого і неповторного світу людського. Є люди, здатні родити, але не здатні по-справжньому народжувати. Повнокровна і гармонійна особистість народжується материнською і батьківською мудрістю, багатовіковим досвідом і культурою народу, втіленою в знаннях, в моральних цінностях, в неперехідних багатствах, що передаються з покоління в покоління»[27]. Саме в цьому полягає незаперечна цінність освіти та глибоке переконання щодо необхідності володіти нею на індивідуальному, суспільному, національному та глобальному рівнях.

Формування цілісного уявлення про феномен освіти неможливе без визначення її ціннісних передумов. Ми вже порушували проблему розробки провідних ідей для створення аксіологічної концепції систем навчання і виховання[28].

Згідно з визначенням В. Сластьоніна, саме ціннісний підхід виконує роль зв'язуючого елементу («містка») між теорією та практикою[29], що є визначальною умовою досягнення цілей освіти.

О. Сухомлинська зазначає, що ціннісний підхід є найбільш пріоритетною виховною проблемою. Цінності визначають зміст навчання і виховання людини на трьох взаємопов'язаних рівнях: державному, суспільному та особистісному.

У психолого-педагогічних концепціях і моделях виховання І. Беха, І. Зязюна, В. Караковського, І. Колеснікової, Б. Лихачова, Н. Щуркової, та інших саме цінності утворюють їх змістовне ядро і визначають стратегії розвитку. Так, особистісно орієнтована освіта виходить із самоцінності особистості. Її мета – «формувати людину як особистість, творця самої себе і навколишніх умов»[30].

---

[27] Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Радянська школа, 1978. – 263 с. – С. 255.

[28] Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К.: «Знання України», 2003. – 450 с.

[29] Сластенин В. А. Педагогика: учебник [для студ. высш. учеб. заведений] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – [8-е изд., стер.] – М.: Академия, 2008. – 576 с.

[30] Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / І. Д. Бех. // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. / [за заг. ред. О. В. Сухомлинської]. – К., 1997. – С. 8 – 11.

Треба зауважити, що дотепер у науковій літературі не існує загальноприйнятого визначення цінностей освіти. У своїх працях науковці пропонують різні тлумачення цього поняття. Зокрема, це зумовлено тим, що сутність понять «цінності» та «освіта» теж трактуються неоднозначно[31].

У широкому розумінні слова «освіта», як вісь життя, охоплює всі форми цілеспрямованого та опосередкованого впливу середовища на людину, які поряд із самоосвітою та самовихованням мають своїми результатами формування й розвиток її особистості[32].

Закон України «Про освіту» наголошує на суспільнотворчому значенні освіти: «Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави»[33].

Поняття «цінність» в педагогічних та філософських виданнях має різні інтерпретаційні пояснення. Так, укладачі «Педагогічного словника для молодих батьків» під цінністю розуміють – «соціально-філософську категорію, що фіксує позитивне чи негативне значення будь-якого предмета або явища»[34]; укладачі «Філософського енциклопедичного словника» – «термін, що позначає належне та бажане, на відміну від реального, дійсного»[35]; «Словника-довідника для соціальних педагогів та соціальних працівників» – «особливі суспільні відносини, завдяки яким потреби й інтереси людини або соціальної групи переносяться на світ речей, предмети, духовні явища, надаючи їм певних соціальних властивостей, не пов’язаних прямо з утилітарним призначенням цих речей, предметів, духовних явищ»36; укладачі навчального словника-довідника «Соціологія» – «духовне формоутворення, що існує через моральні та естетичні категорії, теоретичні системи, утопічні образи, суспільні ідеали, і виступає

[31] Бочкарьова Н. С. Вивчення ціннісних орієнтацій у системі освіти України спираючись на психолого-педагогічні погляди Карла Роджерса // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – Ч. І. – № 7 (194). – С. 41 – 47.

[32] Каленюк І. До питання про освітній потенціал країни / І. Каленюк // Економіка України. – 2005. – № 1. – С. 34 – 38.

[33] Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради. – 1996. – № 21.

[34] Педагогічний словник для молодих батьків. – К.: ДЦССМ, 2002. – 348 с. – С. 340.

[35] Філософський енциклопедичний словник / [ред. колегія: В.І. Шинкарук (гол. ред. кол.), Є.К. Бистрицький, М. О. Булатов та ін.] – К.: Абрис, 2002. – 742 с. – С. 707.

[36] Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних рацівників / За заг. ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової. – К.: 2000. – 260 с. – С. 236.

критерієм оцінки дійсності людиною»[37]; «Великого тлумачного соціологічного словника» – «етичні ідеали й переконання; основні переконання й цілі індивідуума або суспільства»[38]. Загалом науковці не мають єдино вірного визначення цінностей. Так, наприклад, Л. Мардахаєв визначає цінності як «ідеали чи кінцеві цілі; основні оцінні стандарти бажаного»[39]; М. Ярмаченко сприймав цінність як «позитивну чи негативну значущість об'єктів довкілля для людини, класу, групи, суспільства в цілому, що визначається не їх властивостями самими по собі, а їх залученням у сферу людської життєдіяльності, інтересів і потреб, соціальних відносин»[40].

Зокрема, В. Василенко розглядає категорію цінності з позицій ставлення до неї суб'єкта. Оскільки «цінність» детермінована обома сторонами ціннісного ставлення, тому її величина і характер водночас залежать також від визначень суб'єкта (суб'єктивний характер цінностей) і властивостей об'єкта – носія цінності (об'єктивний характер цінності)[41]. Отже, цінність одночасно є і предметом, і ставленням до цього предмета, саме в цьому полягає її особливість.

У свою чергу І. Бех виокремлює, насамперед цінності духовні, вважає їх ядром особистості. Вважаючи особистісно орієнтовану освіту гуманістичною, І. Бех зазначає: «духовна цінність, що набула для людини особистісної ваги, лише тоді стає домінантою її «Я», коли постійно спонукає до відповідних учинків». Цінності, на думку академіка, це переживання їх бажаності (чи небажаності) для людини[42].

Наука чітко розмежовує два окремих, але взаємопов'язаних поняття – «цінності» та «ціннісні орієнтації». Зміст поняття «цінність» більшість науковців пов'язує із характеристиками, властивими формам

---

[37] Соціологія: терміни, поняття, персоналії: навчальний словник-довідник / [укл.В.М. Піча, Ю.В. Піча, Н.М. Хома та ін.] – К.: «Каравела»; Львів: «Новий світ», 2002. – 480 с. – С. 422.

[38] Большой толковый социологический словарь (Collins) / [пер. с англ.]. – М.: Вече, АСТ, 2001. – Том 2 (П–Я). – 528 с. – С.431.

[39] Словарь по социальной педагогике / [авт.-сост. Л.В. Мардахаев]. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 368 с. – С. 332.

[40] Педагогіка / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Вища школа, 1986. – 542 с. – С. 484.

[41] Василенко В.А. Ценность и оценка / В.А. Василенко. – К.: Наукова думка, 1964. – 160 с. – С.45.

[42] Бех І.Д. Цінності як ядро особистості / І.Д. Бех // Цінності освіти і виховання: науково-методичний збірник / за заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8 – 11.

суспільної свідомості: значимість, нормативність, корисність, необхідність, доцільність[43].

Цінність, як правило, вважають об'єктивною категорією, а ціннісну орієнтацію – суб'єктивною. Перехід цінностей у ціннісні орієнтації у цьому контексті, на думку дослідників, є свідченням об'єктивації особистості. Цінність має якісну характеристику (ступінь наближеності до ідеалів краси, істини, добра, гармонії), яка визначає її кількісну характеристику (амплітуда функціонування). Чим вищий ранг цінності, тим вона більш незалежна від історичних умов, соціальних змін, поглядів і смаків окремих людей. Аксіологічний рівень розвитку особистості визначається рангом цінностей, трансформованих у ціннісні орієнтації (установки, переконання, інтереси, прагнення, бажання, наміри), стійкістю останніх, багатоплановістю, гармонійністю поєднання. Саме ціннісні орієнтації детермінують відношення особи до навколишнього світу та самої себе.

Освіта в системі аксіологічного підходу будується як процес освоєння цінностей, їх інтеріоризації. Він включає декілька етапів:

- пред'явлення цінності в реальних умовах освіти;
- її первинне оцінювання, забезпечення емоційно позитивного відношення до неї;
- виявлення сенсу цінності та її значення;
- схвалення усвідомленої цінності;
- включення прийнятого ціннісного відношення до відповідних соціальних умов, дій та спілкування;
- закріплення ціннісного відношення у повсякденному житті.

Після процесу привласнення цінностей людина шукає нові смисли життя, що сприяє її становленню як особистості, здатної до проектування, формування образу свого майбутнього відповідно до привласнених цінностей. Освіта, у цьому контексті, має визначальний вплив на особистість, оскільки за своєю сутністю вона є сферою у якій поєднуються минуле і сьогодення заради творення майбутнього, відтак вона постає як сфера майбутнього часу[44]. Людський мозок відображає

---

[43] Рогова О.Г. Аксіологічний аспект гуманітарної парадигми освіти [Електронний ресурс] / О.Г. Рогова // Філософія № 4 (72). – 2010. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Grani/2010_4/F-7.pdf.

[44] Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К.: Знання України, 2003. – 450 с.

не тільки події сьогодення та минулого, але й ситуацію майбутнього, причому останню в двох різних формах – ймовірнісного прогнозу та програмування потрібного майбутнього.

На нашу думку, цінності лише тоді відіграють свою смисложиттєву роль, коли людина усвідомлює і використовує цінності як регулятори повсякденного життя, тобто принципи. Стівен Кові вважає, що «принципи – це витримані випробовуваннями часу загальні правила людської поведінки»[45] При цьому Кові намагається розділити цінності і принципи та переконати, що «принципи – це не цінності»[46] Але якщо принципи – не цінності, а цінності не стають принципами життєдіяльності відтак одні і другі втрачають сенс. Це можна ілюструвати на усвідомленні цінності освіти. Якщо людина не визнає освіту як цінність, вона ніколи не зробить принципом свого життя неперервну освіту.

Вже Платон порушував питання щодо особистісного виміру цінності освіти: «…Мені соромно було б не вважати мудрість і знання за найбільші цінності людини»[47].

З того часу розуміння цінності освіти змінювалося та ускладнювалося. Кант розглядав цілі та цінності освіти у тісному взаємозв'язку. «Шкільна освіта, або навчання, – писав він, – необхідні людині, щоб вміти досягати всіх своїх цілей. Освіта додає їй цінності в її власних очах, тому, що вона може розглядати себе як особистість»[48]. Нині ми розглядаємо освіту як цінність у глобальному, національному, регіональному, суспільному та особистісному вимірах. Освіта стала базовою цінністю сучасного глобалізованого світу, оскільки вона забезпечує інтелектуальне та духовно-культурне відтворення суспільства та його цивілізаційний поступ про що вже йшлося.

Вище зазначалося, що культура постіндустріальної цивілізації народилася з техногенної культури, яка базувалася на пріоритетності наукових знань та наукової раціональності.

Порівняно з традиційними культурами і суспільствами техногенна цивілізація базувалася не на відтворенні створеного

---

[45] Кови С. Лидерство, основанное на принципах / Стивен Кови; [пер. с англ.]. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 302с. – С. 80.

[46] Там само. – С. 81.

[47] Платон. Діалоги / Платон; [пер. з давньогр. Й. Кобів, У. Головач та ін.] – К.: Основи, 1999. – 395с. – С. 145.

[48] Кант И. Собрание сочинений в 8-ми томах / И. Кант. – М.: Чоро, 1994. – Т.8. – 718с. – С. 415.

попередніми поколіннями, а на їх зміні; не на заповідях батьків і дідів та зразках їхньої поведінки та дій, а на їх зміні. Техногенна цивілізація стверджувала людину як діяльну істоту, яка протистоїть природі, призначення людини вбачалося у перетворенні та підпорядкуванні природи людині. Цінність перетворюючої, креативної діяльності людини характерна саме для техногенної цивілізації. Вона не властива суспільству традиційної культури. Знаменитий давньокитайський принцип «у-вей» найбільш повно ілюструє традиційну культуру, він проголошував ідеал мінімальної дії, заснований на відчутті резонансу ритмів світу. Давньокитайська притча про «мудреця», який, намагаючись прискорити ріст рису, смикав за верхню частину стебел внаслідок чого повитягував їх із землі, наочно ілюструвала, до чого може призвести порушення принципу «у-вей».

Такі дії героя притчі характерні для техногенної культури, адже ідеї перетворення світу і забезпечення влади людини над природою поширилися не тільки на об’єкти природи, а й на суспільство. Техногенна цивілізація дала людині велику кількість досягнень. Науково-технічний прогрес і економічне зростання забезпечили новий рівень життя, споживання, медичного обслуговування, забезпечили зростання тривалості життя, сформували нову модель освіти.

Але разом з тим культура техногенної цивілізації призвела до глобальної кризи, а людство опинилося на межі загибелі, воно стало залежним від штучно створеного техногенного середовища, зайшовши у глухий кут незбалансованого з природними можливостями науково-технічного прогресу.

Відтак постало питання про зміну цілей людської діяльності, зміну морально-етичних результатів цієї діяльності, усієї системи цінностей.

Американський філософ Е. Тоффлер у своїй праці «Шокуюче майбутнє» зазначає: «Обіг» цінностей нині відбувається швидше, ніж будь-коли в історії… Яким би не був зміст цінностей, що виникають на заміну цінностей індустріальної ери, вони будуть не такими довговічними, як цінності минулого…». Якщо говорити про зриме майбутнє, варто передбачити ще більш швидку зміну цінностей»[49].

[49] Тоффлер Э. Шок будущего / Э.Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557, [3]с. – (Philosophy). – С. 330.

Для сучасної цивілізації властива різноманітність цінностей, серед яких важливе місце належить освіті. Разом з тим і людина у новій постіндустріальній культурі має постати як рівновелика цінність, як розумна частина, а не володар природи. Глобальні виклики, з якими зіштовхувалося людство, спонукають до нового осмислення освіти як глобальної цінності, що покликана сформувати знаючу й морально умотивовану особистість, людину, яку називаємо Homo educatus – людину освічену, а відтак не тільки знаючу, а й компетентну як у наукових знаннях, так і в системі цінностей, людину відповідальну за свої дії.

Усе це підкреслює нову роль освіти в глобальному світі, її цінність як культуротворчого середовища, у якому відчувається велике дійство людинотворення.

Вироблення нової стратегії освіти, що враховує перебудову системи цінностей сучасної цивілізації, – це сьогодні, не лише найскладніше, але й найбільш відповідальне завдання.

Зупинимося на різноманітності цінностей освіти. Розглядаючи освіту як цінність, Б. Гершунський зазначав: «Ціннісна характеристика освіти передбачає розгляд трьох взаємопов'язаних блоків: освіту як цінність державну; освіту як цінність суспільну, освіту як цінність особистісну»[50]. Ми вважаємо, що при розгляді аксіології освіти не варто обмежуватися лише трьома названими блоками, оскільки освіта давно вийшла за вказані межі. Відтак розглянемо більш ширший контент освіти як цінності.

Глобальна цінність освіти полягає у тому, що вона забезпечує відтворення цивілізації в усій різноманітності культур, створює передумови для їх широкого взаємопроникнення, взаємозбагачення та розвитку.

Національна (державна) цінність освіти полягає в тому, що потенціал та конкурентоспроможність кожної держави безпосереднім чином залежить від якості відтворення широкого контенту культури та можливостей її розвивати у нових історичних умовах.

Суспільна цінність освіти визначається рівнем суспільного усвідомлення значення освіти для розвитку громадянського

[50] Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608с. – С. 34.

суспільства та його інституцій, готовністю відстоювати та забезпечувати пріоритетність освіти перед державою.

Регіональна цінність освіти полягає у можливості вибудовувати регіональну стратегію розвитку на основі досягнень освіти і науки з урахуванням природних, історичних, економічних та національно-культурних відмінностей.

Особистісна цінність освіти – визначається індивідуальною умотивованістю і стимулюючим ставленням людини до рівня і якості власної освіти. При цьому слід враховувати, що особистісний контент цінностей освіти змінювався упродовж усієї історії.

Вже згадуваний Платон, аргументуючи цінність освіти, писав: «…далеко більший ризик буває при купівлі знань, аніж при купівлі харчів… Інша річ знання. Його не можна взяти у якусь посудину, а, заплативши за навчання, треба прийняти у власну душу і, навчившись чого-небудь, піти геть зі шкодою для себе або з користю»[51]. Цими словами філософ започаткував дискусію щодо розуміння цінності та якості освіти на особистісному рівні.

Від зародження ідеї освіти і упродовж багатьох тисячоліть набуття освіти відбувалося переважно індивідуально, що засвідчує індивідуальне, а не масове усвідомлення її цінності. Особистісно зорієнтовані цінності освіти були нівельовані під тиском зростаючих потреб суспільства в освічених людях, появою колективістських педагогічних концепцій, масовою школою, а в історичних реаліях України ще й комуністичною ідеологічною доктриною.

Нині спостерігаються намагання повернутися до особистісно орієнтованої парадигми освіти. Персональні няні, домашні уроки, індивідуальні заняття, урізноманітнення типів дитячих садків і загальноосвітніх навчальних закладів, зростання питомої ваги самостійної навчальної праці студента, прагнення перейти до індивідуальної навчальної траєкторії – свідчення вияву цієї тенденції. Відтак можемо спостерігати явище ціннісної антиципації, коли на певному витку спіралі розвитку відбувається повернення до усвідомлення цінності, яка вже була панівною, але на нижчих витках спіралі розвитку.

[51] Платон. Діалоги / Платон; [пер. з давньогр. Й. Кобів, У. Головач та ін.] – К.: Основи, 1999. – 395с. – С. 112.

Це засвідчує, що у процесі розвитку людина виробляє цінності, норми та ідеали, які разом з обставинами зовнішнього впливу, визначають її шлях. Окремі цінності, до яких особистість звертається у своєму повсякденному житті зводяться нею до норми. Здійснення такої норми, оцінюється людиною як ймовірність. Натомість ймовірність ідеалу є не значною. Людина, як правило це усвідомлює. Проте досить часто сприймає за втілення ідеалу лише дещо схоже на нього.

Цінності належать не тільки до свідомості, але й до усієї цілісності особистості, у них значна частка несвідомого. Цілі особистості постійно корелюються її цінностями, що також відбувається не завжди усвідомлено. Існування конфлікту між «усвідомленими цінностями» та «цінностями в дії» дає всі підстави стверджувати, що в нашому суспільстві розвивається ціннісна інверсія (від латин. inversio – перестановка)[52]. Вона полягає в розриві традицій, руйнуванні ціннісної ієрархії, коли «низові цінності» починають домінувати в культурі та відігравати роль домінантних цінностей, а цінності справжні, перевірені часом, абсолютні витісняються на культурну периферію. Така ціннісна інверсія носить негативний характер і повинна бути врахована при формуванні сучасної освітньої політики, оскільки включає байдужість, відсутність або обмеженість духовних запитів, соціальне утриманство та ін. Аналізуючи процеси, що відбуваються в українському соціумі в царині цінностей, ми прийшли до висновку, що: «…цінності є системоутворювальним ядром культури. Відтак суспільство, насамперед, має визначитися із системою ціннісних координат і послідовно їх прищеплювати усім членам суспільства. Винятково важливою, у цьому сенсі, є місія освіти, але за відсутності відповідного середовища, у якому культивуються цінності, освіта не зможе реалізувати свою місію»[53].

Відтак у процесі оновлення освіти, потрібно руйнувати не ціннісний досвід, набутий людством до теперішнього часу, а оцінити та вдосконалити середовище і форми, в яких цей досвід втілено. Освіта має стати одним з основних генераторів цінностей та орієнтації діяльності для кожної окремої людини та суспільства в цілому.

---

[52] Формування ціннісних орієнтацій особистості [Електронний ресурс] / [Бавико О.Є., Чичановський І.О., Букреєва І.В., Орлов А.В.] // ПостМетодика. – 2012. – №7-8 (45-46). – 261 с. – С. 217-220. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Postmetodyka/2002_7-8.pdf.

[53] Огнев'юк В. Суспільство втрачених цінностей / В. Огнев'юк // Історія. Філософія. Релігієзнавство. – 2008. – №3. - С.7-10.

Доволі часто пріоритетною називають особистісну цінність освіти, оскільки регіональна, суспільна, національна і глобальна цінності залежать від множини особистісного визнання освіти як цінності. На цю обставину звернув увагу К. Роджерс, стверджуючи, що універсальні цінності дійсно існують, проте вони знаходяться в самій людині, відтак їх не можна дати, а можна лише створити умови для їх розвитку[54].

Ми можемо зробити висновок, що цінність – це певні загальні норми та принципи, які визначають цілеспрямованість людського життя, надають йому сенсу, визначають напрями діяльності та мотивують людські вчинки.

Цінності освіти діють на кожному етапі розвитку суспільства як моральні імперативи. Ось чому цінності постійно змінюються й уточнюються, адже як зазначав Кант: «Поняття цивілізованості змінюється відповідно зі смаками кожного століття»[55]. Проте при всіх модифікаціях і змінах у національній освіті України залишається актуальним і незмінним закладене в них ядро – орієнтованість на особистість.

Розглянемо більш детально, як представлено ці цінності в освіті України. Офіційні документи – Конституція України (ст. 3), Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти (2001) – об’єднують положення про проголошення людини вищою цінністю суспільства. Це означає, що людина є цінністю не тільки сама для себе, а й для всього суспільства, оскільки не існує жодної цінності, заради якої можна було б пожертвувати людиною. Адже, як слушно зазначає академік І. Бех, справжнє виховання полягає в тому, щоб сприяти морально-духовному саморозвиткові особистості. Він також говорить про формування особистісних цінностей як усвідомлених узагальнених самовартісних смислових утворень особистості, які утворюють внутрішній стрижень особистості[56].

О. Савченко вважає найголовнішими гуманістичні цінності освіти, що зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно орієнтовану. О. Вишневський чітко вказує на

---

[54] Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с. – С. 8.
[55] Кант И. Собрание сочинений в 8-ми томах / И. Кант. – М.: Чоро, 1994. – Т.8. – С. 409.
[56] Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

те, що між системою цінностей, стратегією та методами виховання існує взаємна залежність, і саме цінності визначають зміст виховання.[57]

Крім відомих, загальновживаних класифікацій цінностей у педагогіці існує тенденція до класифікування цінностей залежно від прикладних завдань освіти.

Так, Є. Головаха запропонував поділ цінностей на основі професійної діяльності:

- цінності, які реалізуються безпосередньо у професійній діяльності;
- за рахунок професійної діяльності;
- поза професійною діяльністю.

Під час формування професійно-ціннісних орієнтацій В. Ємець пропонує поділити їх на:

- базові;
- супутні.

В. Сластьонін виділяє цінності на основі педагогічної діяльності:

- цінності задоволення потреби у спілкуванні,
- цінності самовдосконалення,
- цінності самовираження,
- цінності утилітарно-прагматичного попиту.

Зручний для використання у педагогічній практиці поділ цінностей запропонував П. Авер'янов:

- цінності декларовані,
- присвоєні.

Заслуговує на увагу соціологічний підхід М. Лапіна до поділу цінностей за їх місцем у статусно-ієрархічній структурі ціннісної свідомості членів суспільства. Для прикладних цілей він виділяє чотири групи цінностей:

- цінності вищого статусу, «ядро» ціннісної структури;
- цінності середнього статусу, які можуть переміщуватися в склад ядра або на периферію;
- цінності нижчого за середній, але не найнижчого статусу («периферія» – вони також можуть переміщуватися);

[57] Вишневський О. Природа цінностей виховання / О. Вишневський. // Педагогічна думка. – 2006. – №2. – С. 11 – 22.

- цінності найнижчого статусу («хвіст»), чий склад малорухливий[58].

Освіта як сфера визначається таким групами цінностей:

- Внутрішні цінності функціонування освіти (головна цінність – індивідуальність учнів або запити суспільства, професорсько-викладацькі цінності, цінності, що лежать в основі навчальної діяльності учнів і механізмів оцінювання). Виділяють чотири типи якісних цінностей в освіті, що конкурують між собою. По-перше, «академічні», тобто традиційні цінності, сфокусовані на відповідній галузі з якісними критеріями, ранжируваними відповідно до параметрів дисципліни. «Управлінські» цінності зосереджені на політиці і процедурах. «Педагогічні» цінності фокусуються на навичках і компетенції. І, по-четверте, цінності, «сконцентровані на зайнятості» (випускників) з виділенням ієрархічно структурованих стандартів.
- Зовнішні цінності, що індукуються (іноді нав'язуються) освіті суспільством, державою, зокрема, ними визначаються економічні цінності освіти, тобто її здатність забезпечувати функціонування соціально-професійної структури суспільства.
- Інструментальні цінності освіти (її здобуття або проходження), обумовлені ступенем одержання особистістю соціального, інтелектуального, символічного капіталу, зокрема, матеріальна цінність освіти (залежність оплати праці від рівня та якості освіти); соціальна цінність (освіта як фактор соціальної мобільності, вибір видів і сфер професійної діяльності); статусно-престижна цінність (освіта як спосіб та інструмент підвищення соціального статусу).
- Продуковані цінності в освіті: вільна і відповідальна особистість; формування світоглядних установок, поглядів, цінностей загальнолюдського характеру, забезпечення умов для вільного самовизначення кожної людини у світоглядному просторі[59].

Перераховані блоки цінностей – це система координат, у якій освіта постає ціннісним поняттям, а цінності так чи інакше розширюються, конкретизуються, довизначаються.

---

[58] Лапин Н. И. Модернизация базовых ценностей россиян / Н. И. Лапин // Социологические исследования. – 1996. – №5. – С. 3–23.

[59] Панченко Л.М. Філософія освіти: ціннісні аспекти / Л. М. Панченко // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки : Наук. вісник : зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Українська АН. - К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 18. – С. 262-269.

Освіті більше, ніж будь-яким іншим сферам суспільства, властивий потяг до буттєвих цінностей, а освітні цінності можуть бути зразком для суспільства. У силу цього вона змушена шукати нові засоби діяльності в умовах девальвації цінностей.

Відтак, освіта споживає, виконує та продукує цінності.

У свою чергу, до педагогічних цінностей належать:

- людина, її життя, фізичне та психічне здоров'я (така цінність у викладача виявляється в любові до того, хто навчається, в поважному ставленні до нього, в прагненні зробити його центром життя і служіння);
- цінності знання, що означає систематичне поповнення та вдосконалення професійних знань як необхідної умови професійного зростання взагалі;
- ціннісно-мотиваційна настанова на розвиток творчого потенціалу, можливостей (прагнення до самореалізації та саморозвитку є цінністю особистісного зростання);
- цінності-ставлення (ставлення педагога до себе як до суб'єкта діяльності, «Я-концепція», динаміка розвитку почуття гідності, честі)[60].

Педагогічні цінності мають ознаки об'єктивності, адже складаються в процесі історичного розвитку суспільства, освіти і стверджуються в педагогічній науці у вигляді ідей, концепцій, теорій. У ході підготовки та під час здійснення педагогічної діяльності педагог опановує педагогічні цінності, які відображаються та перетворюються в його свідомості, тобто суб'єктивуються. Рівень суб'єктивації цінностей – це міра трансформації та реалізації ідеально-ціннісного в реальному житті, водночас він є показником особистісно-професійної розвиненості вчителя, його педагогічної культури[61] .

У процесі розвитку умов соціально-педагогічної діяльності змінюються потреби суспільства, навчальних закладів та особистості. Переосмислюються також і педагогічні цінності. Все частіше науковці

---

[60] Александрова О.Ф. Гуманістичні педагогічні цінності майбутніх учителів як основа професійної діяльності / О. Ф. Александрова / Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Вип. 4 (57) / Класич. приват. ун-т; [редкол.: Сущенко Т. І. (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя: [б. в.], 2009. - 503 с. - Бібліогр. у кінці ст. – С. 16 - 23.

[61] Богатырева М.Р. Социальные ценности как основа профессионально-педагогической деятельности / М.Р. Богатырева // Вестник Башкирского университета. – 2006. – № 2. – С. 122–124.

говорять про пріоритетність гуманістичних цінностей освіти, оскільки, цілісний і гармонійний розвиток особистості невід'ємно пов'язаний з розвитком духовних цінностей, стрижень яких і становлять гуманістичні цінності[62].

Гуманістичні цінності як позитивне діяльнісно активне ставлення до людини виявляється в постійному дотриманні гуманістичних принципів, а також альтруїстичному характері почуттів та переживань. Воно закріплюється у відповідних вчинках, діях, поведінці людей, у протидії жорстокості, злу, несправедливості, критичному ставленні до своїх чеснот та недоліків, що стає основою самовдосконалення. (див. Рис.1.1)[63].

Цінності освіти	
Гуманістичні педагогічні цінності	Універсальні базові гуманістично-педагогічні цінності
	Цінності педагогічного спілкування
	Цінності, які визначають педагогічну культуру
Загальнолюдські цінності	
Загальні цінності	Духовні цінності
Соціальні	Суспільні
Групові	Конкретної діяльності (мистецтво, наука, культура, мораль)
Індивідуальні	Особистісні

Рис. 1.1 Цінності освіти.

Цінності освіти можна розглядати як гуманістично-педагогічні, підґрунтям яких є загальнолюдські цінності.

До універсальних базових належать антропоцентризм, самопізнання, розвиток інтелекту, здібностей, моральний вплив знань, творчість та вільна поведінка особистості. Цінності педагогічного спілкування – це емпатія, конгруентність, рефлексія, емоційна

[62] Клепко С.Ф. Цінності буття і цінності освіти в контексті глобалізації / С.Ф. Клепко // Ціннісні парадигми освіти. – Х.: Основа, 2004. – 128 с.

[63] Александрова О.Ф. Гуманістичні педагогічні цінності майбутніх учителів як основа професійної діяльності / О. Ф. Александрова / Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Вип. 4 (57) / Класич. приват. ун-т ; [редкол.: Сущенко Т. І. (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : [б. в.], 2009. - 503 с. - Бібліогр. у кінці ст. – С. 16-23.

стабільність, доброзичливість. Цінності педагогічної культури: професійна захопленість, моральність, відповідальність. Загальнолюдські цінності в широкому значенні є загальними, національними – це віра, правда, краса, любов, творення добра, воля, повага, здоров'я, патріотизм. У свою чергу, основою загальнолюдських цінностей є загальні та духовні цінності людства. Загальні цінності (працелюбність, чесність, щирість, шляхетність) складаються із соціальних, групових, індивідуальних. Соціальні цінності відображають цінність відносин різних соціальних груп, що виникають під час спілкування, діяльності в певному суспільстві. Групові – це корпоративні цінності, а цінності індивідуальності належать до індивідуальних. Духовні цінності – витвори людського духу, зафіксовані в здобутках науки, мистецтва, моралі, культури. Суспільні, цінності конкретної діяльності та особистісні входять до складу духовних. Суспільні відображають загальні інтереси і прагнення громадян (мир, безпека, свобода, рівність). Цінності певного суспільства є показником розвитку економічних, політичних, суспільних, культурних відносин. Цінності конкретної діяльності узагальнюють надбання народу в певній галузі науки, культури, мистецтва, виробництва. Особистісні – це найважливіші та найбільш значущі цінності особистості, якими вона керується у своєму житті та діяльності.

Загальні гуманістичні цінності відображені в гуманістичних педагогічних цінностях, наприклад, гуманістичне ставлення до людей, турбота про них – в антропоцентризмі; гуманістична позиція як перевага інтересів до іншої людини, до вивчення самого себе і тільки потім до засобів та техніки спілкування – у компетентності спілкування; толерантність – у педагогічному такті, емоційній стабільності; свобода – у вільній поведінці особистості, педагогічній творчості; альтруїстичний характер почуттів та переживань – у доброзичливості, товариськості.

Необхідно зазначити, що гуманістичні цінності – це, перш за все, позитивне активно-діяльнісне ставлення до людини, тому людяність виявляється та закріплюється в протидії жорстокості, несправедливості, критичному ставленні до своїх чеснот. В гуманістичних педагогічних цінностях протидія жорстокості та

несправедливості виявляється в моральності, моральному впливі знань, а критичне ставлення до своїх чеснот – у самовдосконаленні, розвитку інтелекту, педагогічній рефлексії.

Узагальнюючи наведені класифікації, можна зробити висновок про те, що гуманістично-педагогічні цінності складаються з особистісних цінностей, в основу яких покладено принципи гуманізму – ставлення до людини як до найвищої цінності (гуманність, висока моральність, добродіяння, співчутливість, толерантність, особиста свобода), цінності професійної діяльності (відповідальність, компетентність, ерудиція, вміння працювати в команді, розуміння цілей, оптимізм), цінності педагогічної взаємодії (сприйняття іншості, віра в людину, готовність до спільної діяльності та подолання труднощів, терпимість).

Найбільш високим рівнем ціннісного вияву особистості вважається наявність у неї ідеалу. Зокрема С. Мукомел вважає, що ціннісна орієнтація відмічена ідеальним проявом, відображає досконалий зразок і є головним критерієм у вирішенні будь-яких питань, що це самий дійсний стимул поведінки і діяльності особистості[64]. Проте, маємо зауважити, що ідеали, на які орієнтується молодь, бувають різними, а відповідно ми не може бути певними, що молодою людиною обирається бажаний нами ідеал. Для того, щоб молодь своїм ідеалом вважала гармонійно розвинену, високоосвічену, соціально-активну людину, яка наділена глибокою громадянською відповідальністю, здоровими інтелектуально-творчими, фізичними і духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, працьовитістю, господарською кмітливістю, підприємливістю та ініціативою, потрібні системні зусилля усього суспільства. Але й при цьому частка молоді, яка обиратиме саме такий ідеальний образ людини, буде незначною. Відтак шлях до ідеалу є доволі складним, а для його досягнення потрібне цілепокладання та надзвичайно витончена система взаємодії з особистістю. А. Макаренко наголошував, що людину не можна виховати частинами. Відтак кожна

[64] Мукомел С.А. Педагогічна аксіологія як наука про цінності освіти [Електронний ресурс] / С.А. Мукомел // Вісник Черкаського університету: [зб. наук. ст.] Випуск 126. Серія Педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 167 с. – С.108-113. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N126/N126p108-113.pdf.

складова виховання, виконуючи свою особливу роль, водночас спрямована і на досягнення поставленої мети[65]. Насамперед, варто наголосити, особливо в сучасних умовах, на принципі єдності навчання і виховання, про що часом забувають вчителі. На наше переконання досягти успіхів в естетичному вихованні неможливо без математики, але чи працює у цьому контексті шкільний учитель? Не може бути всебічного розвитку особистості без всебічного педагогічного впливу усіх шкільних педагогів. Тут доречно пригадати тезу Л. Виготського: «Навчання тільки тоді є добрим, коли воно є творцем розвитку. Воно пробуджує і викликає до життя цілу низку функцій, які перебувають у стадії визрівання й розвитку. Навчання повинне забігати наперед розвитку, прискорювати його й спричиняти новоутворення»[66].

Але варто все ж повернутися до розуміння виховного ідеалу в українській педагогічній думці. До цієї надзвичайно важливої, актуальної та неоднозначної проблеми зверталися й продовжують звертатися вітчизняні дослідники П. Юркевич, М. Костомаров, Г. Ващенко, І. Мірчук, О. Вишневський, Я. Ярема, М. Шлемкевич, В. Янів, В. Сухомлинський та багато інших.

Найбільш ємно про виховання, а відтак, і виховний ідеал, висловлювався К. Ушинський, пов'язавши характер народу із характером виховання та виховним ідеалом, що зумовлює необхідність враховувати особливості українського менталітету у завданнях та змісті виховання, баченні виховного ідеалу.

Г. Ващенко вважав, що українським виховним ідеалом є гармонійно розвинена людина (як і в традиційному європейському ідеалі виховання), але роль «стрижня», навколо якого будуть об'єднуватися інші ознаки виховного ідеалу в українцеві повинні відігравати «безмежна відданість Богові і Батьківщині»[67]. Як бачимо, народжений у стародавній Аттіці ідеал гармонійної людини, став активно культивуватися на українському ґрунті. Але чи це є так, як

---

[65] Савельєв В. Ідеї М. Гайдеґґерра в галузі вищої освіти і Болонський процесс (Наукове повідомлення) [Електронний ресурс] / Віктор Савельєв. – Прикарпатський інститут ім. М. Грушевського, МАУП, – 2010. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Vnulp/Filosofia/2010_661/21.pdf.

[66] Виготский Л. С. Конкретная психология человека / Л. С. Виготский // Вестник Московского университета. – 1986. – №1. – С.12-18.

[67] Ващенко Г. Виховний ідеал / Григорій Ващенко. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 190 с. – С.183.

бачив Ващенко: «Виховний ідеал нації може бути відбитий не лише в педагогічних системах, або інакше, в творах педагогів. Він відбивається і в звичаях народу, і в його пісні, і в творах письменників. Він твориться віками і по традиції переходить від старших поколінь до молодших, що його доповнюють і удосконалюють»[68].

Адже ті сфери, в яких мав би «відбиватися» виховний ідеал нашого народу, суттєво здеформовані, а над деякими з них нависла загроза повного розмивання і зникнення. Додамо, що в певній частині нашого суспільства взагалі поширюється моральний нігілізм, який виглядає як повне зневаження, а подекуди (в поведінці чи навіть у ширшій діяльності цієї частини) – як заперечення загальноприйнятих моральних цінностей: ідеалів, моральних норм, культури, традицій. Незважаючи на те, що теоретичні аспекти проблеми виховного ідеалу, в основному, розпрацьовано, можемо спостерігати, що насправді великого ефекту це не дає. На цю обставину звертає увагу чимало вчених, які вважають, що наші теперішні негаразди безпосередньо пов'язані з відсутністю ідеалу, який би «підпорядкував душі, полонив свідомість мас»[69]. Навряд чи сьогодні потрібні ідеали, які підпорядковують душі та полонять свідомість мас. Адже Ленін, Сталін, Гітлер, Че Гевара, Ф. Кастро якщо не підпорядковували душі, то напевне полонили свідомість мас. Загалом, у сучасних умовах, коли особистість піддається різноманітним впливам, вести мову про виховання у контексті «мас» навряд чи продуктивно. Сьогодні важливою є індивідуальна виховна траєкторія, адже, як зазначав Кант, «у вихованні криється велика таємниця удосконалення людської природи»[70]. Відтак ефективне виховання особистості може бути успішним тільки у поєднанні колективних та індивідуальних форм взаємодії, що дозволить «робити так, щоб людина досягала свого призначення»[71].

На наше переконання мають рацію ті українські філософи і педагоги, які вважають, що формування особистості згідно з українським виховним ідеалом є вихованням у руслі загальнолюдських

[68] Там само. – С.101.

[69] Андрущенко В. Характер особистості: гармонія національних і загальнолюдських цінностей /В. Андрущенко, Ю. Руденко // Освіта . – 2008. – №47/48 (3-10 грудня). – С.6-7.

[70] Кант И. Собрание сочинений в 8-ми томах / И. Кант. – М.: Чоро, 1994. – Т.8. – 718 с. – С. 402.

[71] Там само. – С. 403.

цінностей, а відтак український виховний ідеал є частиною загальнолюдського, що опирається на національний ґрунт. У цьому контексті Софія Русова писала: «Національне виховання забезпечує кожній нації найширшу демократизацію освіти. Коли його творчі сили не будуть покалічені, а, навпаки, дадуть нові, оригінальні, самобутні скарби задля вселюдського поступу: воно через пошану до свого народу виховає в дітях пошану до інших народів...»[72]. Наче на продовження думки Русової відомий американський філософ і педагог Дьюї, звертаючись до індивідуалізму XVIII сторіччя, писав про те, що усебічний розвиток особистості, зокрема Кантом, ототожнювався з метою людства та ідеєю прогресу, адже Кант визначав освіту, як процес, що робить людину людиною. Зокрема Кант наголошував: «Людина може стати людиною тільки через виховання. Вона – те, що робить з неї виховання»[73]. Дж. Дьюї звернув увагу на «гальмівний вплив освіти, якою керує держава». Він говорить про намагання ідеалістичної німецької філософії початку XIX ст. (Фіхте, Гегель) «зрівняти ідеали вільного й усебічного розвитку культурної особистості, з одного боку, та суспільної дисципліни й політичного підкорення, з іншого». При цьому Дьюї наголошує, що «…концепція освіти як суспільний процес і суспільна функція, не матиме важливого значення, допоки ми не визначимо, який тип суспільства маємо на увазі»[74].

Оскільки в Україні фактично запроваджено систему освіти на кшталт німецької, на особливості якої звернув увагу Дьюї, нам важливо проаналізувати трансформації, що відбулися в українській освіті і як вони відображені у державних актах.

Державна національна програм «Освіта. Україна XXI ст.», схвалена Першим з'їздом педагогічних працівників України в 1992 році та затверджена Кабінетом Міністрів України, спиралася саме на німецьку традицію поєднання всебічного розвитку та суспільної дисципліни. Розвиваючи цю традицію та спираючись на ідеї провідних українських філософів і педагогів, вона, усе ж, була кроком вперед, оскільки поєднала ідеї національного і громадянського виховання:

[72] Русова С. Українська національна школа / С. Русова // Україна. – 1991. – № 5. – С. 44.
[73] Кант И. Собрание сочинений в 8-ми томах / И. Кант. – М.: Чоро, 1994. – Т.8. – 718 с. – С. 401.
[74] Д'юї Джон. Демократія і освіта / Джон Д'юї – Львів: Літопис, 2003. – 294с. – С. 80.

«Головна мета національного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави»[75]. В наступних документах (рішення колегії Міносвіти 1998 року «Про стан та проблеми національно-громадянського виховання у ВНЗ України», «Концепцію громадянського виховання особистості в умовах розвитку Української державності» 2000 року), поняття «національного виховання» і поняття «громадянського виховання» набувають ще більшої суголосності. Такий підхід не заперечує національних основ виховання, він на ньому ґрунтується, він сприяє щоб представники різних націй, рас і релігійних вірувань, які живуть в Україні, відчували свою громадянську приналежність, виявляли громадянську свідомість. Проте однією з проблем, яка залишається не до кінця розв'язаною в українській освіті, є проблема формування цінностей демократії та демократичного світогляду. Дж. Дьюї вважав, що: «Однією з фундаментальних освітніх проблем демократичного суспільства (а ми до такого прагнемо) є конфлікт між націоналістичними і значно ширшими суспільними цілями»[76]. Це не можна не враховувати при формуванні українського виховного ідеалу. Справою всього українського суспільства має стати культивування демократії і освіта в цьому процесі відіграє одну з найважливіших ролей. У світлі сказаного вище досвід перших двох десятиліть в умовах державної незалежності України показує, що ця праця нелегка, але мусить робитися, оскільки в іншому випадку Україна може втратити історичну перспективу. Тут доречно пригадати слова Івана Франка: «Усякий ідеал – це синтез бажань, потреб і змагань близьких, практично легких і традиційних для осягнення, і бажань та змагань далеких, таких, що на око лежать поза межами можливого»[77]. Термін «ціль» що позначає особливий тип відносин між процесом саморуху і його результатом, що виникає в умовах наперед заданої поведінки, що самоорганізується й

[75] Державна Національна програма «Освіта» («Україна – XXI століття»). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
[76] Д'юї Джон. Демократія і освіта / Джон Д'юї – Львів: Літопис, 2003. – 294с. – С. 80.
[77] Франко Іван. Зібрання творів у 50-ти томах / Іван Франко. – К.: Наукова думка, 1976. – Т.3. Поезія. – 448 с.

самозберігається, як система. Освіта як надскладний процес містить у собі систему цілепокладання, як особливий тип відносин між процесом трансляції, освоєння та породження сукупного досвіду суспільства і його результатом – відтвореним індивідом – носієм досвіду, що реалізує його в системах соціальної взаємодії.

Цілі освіти носять функціональний характер. Стосовно суспільної системи в цілому вони виступають як проміжні цілі-засоби. Для соціальної системи в цілому вони є чинником підтримки стійкості, самозбереження через відтворення сукупного досвіду (у тому числі – соціальної структури й структур влади, домінуючого типу культури й т.д.). На рівні індивіда – як засіб соціальної адаптації й самореалізації, у більш вузькому сенсі – як засіб знаходження соціального статусу. Ця зовнішня, дворівнева й об'єктивна основа тих цілей, які реалізуються в освітньому процесі, доповнюється внутрішніми цілями системи освіти, що забезпечують її самоорганізацію. Розглянемо найбільш типові цілі освітнього процесу, що задаються системі освіти ззовні – суспільством, державою й соціальними інститутами. Цілі освіти як формального, соціально-організуючого й контрольованого процесу складаються в процесі реалізації самоорганізуючих механізмів соціальної системи, виявляються й обґрунтовуються на рівнях:

- міфологічної, релігійної, філософської, наукової рефлексії, а також повсякденної свідомості;
- нормативно-правових форм соціальної взаємодії.

Цілі освітнього процесу можна розділити на дві групи:

- «формуючі» – так чи інакше пов'язані із завданням такої трансляції й освоєння сукупного досвіду, що забезпечують необхідну суспільству, державі, соціальному інституту або соціальній групі соціально-особистісні досягнення учнів – якості, ознаки, установки, когнітивні і ціннісні регулятиви поведінки, способи мислення й діяльності, адаптації й самореалізації;
- «розвиваючі», які припускають рішення завдання вільного розгортання (розвитку й реалізації) задатків і схильностей індивіда з тим або іншим ступенем розвитку (або зовсім без нього) особливостей, потреб і можливостей соціального середовища.

«Формуючі» цілі, у свою чергу, діляться на дві групи. Про першу групу цілей освіти говорив ще Платон («Держава», «Закони», «Політика» й ін.), як до відтворення певного типу особистості й соціальних взаємозв'язків у системі освіти, що якісно не змінює соціальної дійсності, але забезпечує її стійкість. К. Поппер, аналізує дескриптивну соціологію Платона і не випадково відзначає, що платонівська теорія освіти фактично зведена до теорії лідерства. Дійсно, з одного боку, збереження класових бар'єрів, з іншого боку, відтворення в учнях тих соціально-особистісних якостей, які оптимально відповідають їх майбутнім соціальним ролям. Освіта платонівського типу не тільки покликана відтворювати суспільство через підготовку, навчання заздалегідь заданих типів соціальної взаємодії, вона виступає і як механізм попередження й зняття соціальної напруги: паралельно з підготовкою до майбутньої соціальної ролі вона вирішує ще одне завдання – привчає кожного підкорятися вищому в соціальній ієрархії й підкорювати нижчого[78] У такий спосіб у людині відтворюється через спеціалізоване освоєння майбутньої ролі не тільки фрагментарна, відведена для цієї ролі частина сукупного досвіду, у неї формується основа підтримка існуючої соціальної структури, а освіта стає головним обов'язком держави. Політика невтручання держави до освітньої діяльності, на думку Е. Дюркгейма, К. Маннгейма, Т. Парсонса, К. Поппера – нещастя для суспільства. Така освіта ворожа особистості, а самоорганізація суспільства через і за допомогу такої освіти приймає форму консервації стійкості. Стійкість досягається максимальним виключенням внутрішніх флуктуацій – випадкових відхилень у системі соціальної взаємодії, викликаних особистісною розмаїтістю, а значить і можливістю появи нових соціальних стратегій і програм життєдіяльності. Лінія Платона продовжує жити й сьогодні: завдання освіти як завдання вибору й підготовки майбутніх лідерів прямо перетворює функції системи освіти у функції проектування майбутнього, а освітній процес у процес виробництва соціальної структури.

[78] Поппер К. Открытое общество и его враги / Поппер К. – М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. – Т.1 – 607с. – С. 166-168.

Лінію Платона у відношенні до цілей освіти продовжує Г. Гегель: зміна є єдиний спосіб виявити сутність, саме зміна розкриває ту «сховану нерозвинену сутність» особистості й держави, що є заданим проектом результату діяльності індивіда й суспільства[79]. У Платона й Гегеля цілі освіти є засобами для головної мети – інтересів держави.

Друга лінія у «формуючому» підході до цілепокладання освітнього процесу, що реалізується ще й дотепер – лінія Аристотеля («Метафізика», «Політика», «Нікомахова етика» й ін.). Відповідно до неї, гуманітарна освіта є процес формування особистості як реалізація потенцій, внутрішньо властивих людині, відповідно до змісту соціального блага. Якщо у Платона будь-яка зміна є виродження, то теорія освіти Аристотеля припускає виявлення схильностей індивіда й формування на їхній основі таких особистісних рис, які згодом можуть поліпшити суспільство. Платон виходить із доконаного ейдоса (ідеї), який поліпшити не можна, можна лише мінімізувати його відхилення, а Аристотель стверджує наявність у якості однієї із чотирьох причин речей і кінцевої мети руху деякого блага. Завдання освіти в аристотелівській моделі – виявити й сформувати особистісні якості учнів відповідно до імпульсу й кінцевої мети соціального руху – блага. І хоча пізніше постає завдання визначення того, що є благом і перетворення цього розуміння в проект результатів освіти, саме з аристотелівських ідей формується концепція елітарної освіти, що довго виражалася в презирстві до підготовки, що сьогодні називається професійною діяльністю. Теза Аристотеля про жорстке закріплення ролей соціальних груп у структурі суспільства зберігалася до XX століття. В «Pocket Oxford Dictionary», виданні 1939 року все ще стверджується: «тільки вільна... (освіта) відповідає джентльменові, тобто освіта загальнолітературна (гуманітарна), а не технічна»[80], – пише К. Попер.

«Благо» Аристотеля може розумітися не тільки як відтворення в певному соціальному шарі «культури дозвілля», але й будь-яким іншим чином, наприклад, у позитивістському ключі – як переважна підготовка фахівців того або іншого профілю, або в етнорелігійному

[79] Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф. Гегель. – М., 1959. – Сочинения Т. IV. – 618с. – С. 21-22.

[80] Поппер К. Открытое общество и его враги / К.Поппер – М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. – Т.2. – 527с. – С. 327.

плані – як відтворення способу життя у формі етнічних й, або релігійних елементів сукупного досвіду. Загальним для всіх можливих модифікацій такого бачення системи цілепокладання освітнього процесу є: а) необхідність попереднього конструювання й операцінування такого або іншого розуміння «блага»; б) диференційоване виявлення задатків індивіда й забезпечення на їхній основі досягнень учнів відповідно до реалізованої концепції «блага».

Якщо у платонівському варіанті освітній процес безпосередньо відтворює соціальні зв'язки й соціальну структуру, то підхід Аристотеля робить освіту механізмом втілення в соціальну дійсність зовнішньо заданих цілей стосовно освіти. Діапазон конструювання цілей досить широкий – від численних соціально-утопічних, класових, етнорелігійних й інших конструкцій до визначення науковими засобами основних тенденцій соціокультурної динаміки, трансформації їх у систему цілей освіти й оптимізації ролі освіти як одного з механізмів самоорганізації соціальної системи. Інтелектуальний моралізм (всі аморальні вчинки виникають від незнання моральних основ), егалітаризм (ідея про те, що навчити можна всіх), індивідуалізм (ніщо не можна приймати на віру без індивідуального інтелектуально-морального осмислення), антиавторитарність (учитель нічого не нав'язує, а лише демонструє в прийомах майєвтики спосіб знаходження істини й самокритичність) – ось основні риси сократівської доктрини освіти. Від формуючого підходу залишається лише впевненість, – «Сократ наголошує на тому, що можна й необхідно формувати в учня інтелектуальну, моральну й соціальну здатність і рішучість критично покладатися на свої власні рішення»[81]. Підкреслимо, що саме Сократ першим наголошує на ідеї процесуальності, а освіта постає як форма її становлення. Мудрець – не багато знаючий, а усвідомлений про своє незнання. Мудрість не у володінні істиною, а в готовності вчитися. Особистість мудрого – нескінченний інтелектуальний процес. Імпульс, заданий Сократом і розвинений Ж. Руссо, у термінах морального трансцендування обґрунтовує також І. Кант. Сутність «розвиваючого» цілепокладання у порівнянні з «формуючим» розкриває Е. Дюркгейм, розвиваючи ідею

[81] Манхейм К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – М.: Юрист, 1994. – 409с.

співвідношення в освіті гомогенності й гетерогенності (групової стійкості одноманітності або динамічності розмаїтості особистісних якостей і типів поведінки учнів). Ідеї Дюркгейма реалізовані в практиці міжнародного педагогічного руху «Нова школа», який виник у 20-30 роках XX сторіччя (Е. Клапаред, А. Біне, Р. Кузині, Дж. Дьюї, М. Монтессорі, Ж. Декролі й ін.), в ідеях гуманістичної психології (К. Роджерс й А. Маслоу), у концепціях і практичній діяльності т. зв. «нових педагогів» Франції (60-80 р. XX сторіччя) П. Бушре, А. Жиля й ін., у моделях інтегративної школи німецьких педагогів (концепції педагогічного індивідуалізму дільтеївського типу), у концепціях розвиваючого навчання Л. Виготського, Л. Занкова, Д. Ельконіна й ін.[82] Освіта не просто відтворює в індивіді зміст, що відповідає суспільній меті, але «привласнює» його, трансформуючи відповідно до мети наявних у ній можливостей для формування його освіченості.

У Державній Національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») визначалося, що гуманізація освіти «полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей...»[83] У зв'язку з цим, одним з центральних питань філософії освіти є визначення цілей, цінностей та ідеалів освіти у сучасному суспільстві. Адже, багато в чому саме від цього залежить вироблення науковцями освітніх стратегій та їх реалізація педагогами-практиками.

Освіта визначає пріоритети і сприяє становленню особистості, яка розвиває суспільство, яке, в свою чергу, інвестує і визначає соціальне замовлення освіти. Відповідно до цього завдання освіти – переплавити цей принцип в конкретну методологію, яка дозволить усвідомити особистісне значення навчання і отримати засоби реалізації цілей, що з'явилися у світлі цих замислів[84]. У процесі освіти людина повинна засвоювати не знання, а власне мислення, методи мислення, діяльність, способи діяльності, принципи тощо[85] .

---

[82] Занков Л.В. Избранные педагогические труды в 3т. / Л.В. Занков – М.: Педагогкиа, 1996. – Т. 3. – 386с. – С. 304.

[83] Державна Національна програма «Освіта» («Україна – XXI століття»). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

[84] Сергеева Т. Современное образование в контексте парадигмы «личность – образование – социум» / Т. Сергеева // Дайджест педагогічних ідей та технологій школа-парк. – 2001. – № 5-6. – С. 26-30.

[85] Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования / Х. Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – №1. – С. 103-110.

У контексті вищезазначеного варто перейти до розгляду мети-цілі освіти, тобто того, ради чого (Аристотель) власне існує сфера освіти.

Проблема формування і розвитку особистості є однією із ключових в освіті. Підтвердження цього знаходимо під час визначення цілей освіти в цілому. Так, мета освіти полягає у розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвитку її талантів, розумових і фізичних здібностей, вихованні високих моральних якостей, формуванні громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагаченні на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищенні освітнього рівня народу[86].

Якщо розуміти мету як те, до чого хтось прагне, чого хочуть досягти[87], то метою освіти слід обумовити наперед визначені результати в розвитку та формуванні особистості, яких намагаються досягти в процесі освітньої діяльності. Цікавою є також думка Карла Роджерса, який зазначає, що мета освіти – повноцінно функціонуюча, соціалізована, творча особистість, яка заслуговує довіри, постійно змінюється, розвивається, відкриває новизну кожного наступного моменту.

Отже, головна ціль освіти – це розвиток людини освіченої, яка відповідає певному суспільному ідеалу.

1.3 Роль освіти у формуванні цінностей демократичного суспільства

Побудова повноцінного демократичного суспільства в Україні, в якому гармонійно поєднуються зусилля держави та інституцій громадянського суспільства в інтересах людини і забезпечення поступу суспільства, продовжує залишатися актуальним завданням.

В економіці та політиці України і в національній самосвідомості її громадян вже понад два десятиліття відбуваються суперечливі й складні трансформаційні процеси. Наша країна вже подолала певний історичний відрізок на шляху демократизації, але допоки так і не

[86] Єжова О. О. Ціннісний підхід до формування особистості майбутнього кваліфікованого робітника / О. О. Єжова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – №2. – С.296 – 306.

[87] Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел.]. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с. – С. 520.

сформувала політичних інститутів сталої демократії та повноцінного громадянського суспільства. Конституційне закріплення основних інститутів і принципів демократії час від часу розмивається холодними дощами авторитарних рудиментів. Україні вкрай необхідна консолідація демократії, тобто становлення і відтворення демократичної політичної практики, моделей та зразків поведінки, характерних для демократичної політичної культури, подальше формування та вдосконалення різноманітних демократичних структур, а також навчальна підготовка людей до життя в умовах демократії.

Українська економіка практично завершила трансформуватися в ринкову, якщо мати на увазі темпи приватизації, проте приватна власність допоки не дала видимих результатів. Упродовж перших років незалежності ВВП в Україні знизився до 40,8, а упродовж наступних 9 років зростання ВВП становило лише 74,1 % від рівня 1990 року. Криза 2008-2009 рр. ВВП упав до 64 % у порівнянні з 1990 роком. Відтак варто звернути увагу на те, що ринкова економіка може успішно функціонувати й розвиватися лише за умови верховенства права та сталого громадянського суспільства. Водночас варто наголосити, що за відсутності вільної ринкової економіки цінності громадянського суспільства також нівелюються. Отже, ринкова економіка є залежною від рівня розвитку громадянського суспільства, при цьому громадянське суспільство, у свою чергу, спирається на ліберальну економіку.

Ринкова економіка має суперечливий вплив на поле демократичних цінностей, але незаперечним є те, що «Ринок сприяє комунікації – вільному, широкому й безперешкодному спілкуванню, обміну думками, отриманню інформації, добровільному укладанню контрактів тощо»[88]. Об’єктивно ринок активно стимулює створення громадянського суспільства, що є важливим фактором суспільно-політичного життя в Україні.

Важливим чинником на шляху українського суспільства до демократичної консолідації є формування правової культури, культури толерантності, довіри, компромісу, поваги до закону і прав людини, вміння долати стереотипи. Це є необхідністю, адже проблеми із

[88] Основи демократії: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. Антоніни Колодій. — К.: Ай-Бі, 2002. — 684 с. – С. 59.

дотриманням законів в Україні та суспільна нетерпимість стають чи не найбільш великими загрозами для існування суспільства. Рівень критичного і незалежного мислення громадян, відсутність впевненості, що вони можуть впливати на зміни в суспільстві тільки ускладнюють рух дорогою демократії.

Відтак важливо, щоб утвердження нових світоглядних цінностей здійснювалося різними шляхами і засобами: політико-правовими, економічними, морально-етичними, науково-освітніми тощо. Але чи не найголовнішим і найефективнішим механізмом утвердження нової парадигми буття є трансформація світоглядних орієнтирів і переконань у процесі відтворення самої людини, тобто вихованні громадян суспільства. Саме молоді люди виступають будівничими суспільства нового типу. У цьому контексті освіта, як сфера соціокультурної практики, набуває національного пріоритету як один з найголовніших чинників формування суспільства демократичного типу. Адже засадничою суспільною проблемою постає формування нової ідентичності громадян.

Перехід України від тоталітаризму до демократії відбувався у складних і суперечливих умовах. Для суспільної атмосфери трансформаційного періоду були властиві соціальна, політична, етнічна, релігійна, кланова і міжособистісна нетерпимість, що не вичерпали себе й досі. Даються взнаки наслідки колишньої системи виховання, що ґрунтувалася на класовій ненависті та боротьбі, конфронтації та протиставленні. Адже 81 % політичної еліти України сформувався саме у такій системі освіти. Слід мати на увазі, що в політичному істеблішменті України частка молоді (20-30 років) сягає лише 2 %. За іншими віковими групами, як стверджує В. Андрусів, розподіл виглядає таким чином: 31-40 років – 17 %, 41-50 років – 32,4 %, 51-55 – 17, 2 %, 56-60 років – 15,2 %, 60 і більше – 16,2 %[89]. Відтак перед молодою українською демократією гостро стоїть проблема виховання громадян на засадах терпимості до політичної, соціальної, етнічної, релігійної, вікової «іншості». У цьому процесі освіта покликана сформувати не тільки радикальний інтелектуальний поворот у бік демократії та інститутів громадянського суспільства, а й

[89] Андрусів В. Українська еліта: звідки ноги ростуть [Електронний ресурс] / В. Андрусів // Українська правда. – 2009. – 11 листопада. – Режим доступу: http://www.pravda.com.ua/articles/2009/11/11/4307154/.

вплинути на формування у молоді внутрішніх гальм, які будуть зупиняти не демократичні способи вирішення проблем.

Народження демократичного суспільства, хоч як це парадоксально, завжди таїть у собі й загрозу його подальшому існуванню, оскільки воно рівною мірою наділяє свободою і демократичними правами як демократів, так і опонентів демократії. Оскільки українська демократія не має сталих традицій, вона є недозрілим плодом у молодій державі та суспільстві зі старими хворобами. За таких умов завжди існує загроза перетворення суспільства на поле не тільки політичних чвар, а й політичних війн, що, як ми могли пересвідчитися, затримує розвиток суспільства. Цей фактор має стимулювати пошук ефективного щеплення від спокуси зловживання демократією. Система освіти покликана сформувати у молоді відчуття межі між демократією і анархією, між особистою свободою і правилами громадянського життя; на розумінні цінності людської свободи мають ґрунтуватися етичні основи виховної системи. Серцевину цієї системи можуть становити такі ціннісні принципи:

- людина є основою, початком і кінцем суспільства;
- повага до особи гарантується її повагою до інших людей;
- розв’язання конфліктів відбувається на основі збереження життя і гідності суперника;
- гарантія прав людини базується на участі кожного у визначенні цих прав;
- дотримання прав можливе лише за умови утвердження демократичних засад на всіх рівнях суспільства.

Звичайно, що наведені ціннісні принципи не можуть бути вичерпними, вони є лише першоосновою, яка дасть поштовх для удосконалення й розширення.

Необхідність розвитку громадянської освіти в Україні зумовлена тим, що формування демократичної громадянськості є нагальною потребою усіх розвинених держав, а надто тих, що здійснюють суспільно-політичні трансформації. Метою громадянської освіти є формування особистості з притаманною їй демократичною громадянською культурою, усвідомленням взаємозв’язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською

відповідальністю, готовністю до компетентної участі у житті суспільства.

Перш ніж перейти до основ громадянської освіти, необхідно звернутися до того, що ми вкладаємо у поняття «громадянськість», «громадянська освіта». Відтак, почнемо з розуміння громадянськості як більш широкого поняття. На сьогодні поширеними є два підходи до визначення «громадянськість» та «громадянин». В основі першого – республіканська громадянськість, що розглядає особистість як члена політичного суспільства і робить акцент на ній лише як на елементі цього суспільства, коли розглядаються фундаментальні принципи, а саме: почуття приналежності до політичної спільноти (особистість як частина загального громадського життя); вірність своїй вітчизні, що передбачає лояльність до правових основ суспільства, наприклад, до конституції, до влади; першочерговість громадянських обов'язків перед індивідуальними інтересами, коли індивідуальні права підпорядковані виконанню соціальних обов'язків. Такий тип громадянськості було сформовано у Радянському Союзі.

Інше розуміння поняття громадянськості базується на ліберальній традиції свободи і прав людини, що витікає з ідей англійського педагога, просвітителя і філософа Дж. Локка та філософа і просвітителя, третього президента США, автора декларації про незалежність Т. Джефферсона. Воно формувалося починаючи із середини XVIII ст., коли старі моделі відносин руйнувалися і чимало людей стали сприймати покірне підпорядкування існуючій владі як форму особистого приниження.

Саме цей підхід сформував поняття «права людини», яке зараз має широке смислове навантаження. Його центральною ідеєю є те, що кожен індивід має рівні з іншими права, є носієм цих прав, і вони не можуть бути анульовані будь-якою соціальною інституцією, навіть державою. Наріжним каменем демократії є громадянські, політичні, соціальні та економічні права людини, що мають універсальне значення та глибокий моральний зміст. Вони складають основу Декларації прав людини та інших міжнародних документів на кшталт соціальної європейської хартії. Поняття «права людини» не залишається незмінним, воно еволюціонує, збагачується новими частковими правами, які вже не стверджують принципи повної

рівності всіх індивідів, а визнають їхню неоднаковість, що проявляється у різних контекстах (наприклад, права дитини, права жінки).

Відтак, ліберальна традиція вивершує права індивіда та їх захист від надмірного втручання влади; республіканська – вивершує права держави, вона ґрунтується на приналежності особи до державної спільноти, обов'язку громадянина перед нею. В Україні упродовж останніх десятиліть розвивалася своєрідна модель, у якій знайшло відображення поєднання обох традицій. Прагнучи до утвердження ліберальної традиції та її розвитку на новому етапі становлення громадянської освіти, необхідно буде враховувати наявні реалії.

Нам необхідно з'ясувати: що сучасні дослідники розуміють під громадянською освітою? Здебільшого під цим поняттям розуміють набуття відповідних знань, навичок і вмінь, необхідних громадянам демократичних суспільств. Проте у різних країнах поширені та реалізуються різні концепції громадянської освіти. Підходи до громадянської освіти ґрунтуються на відповідному історичному досвіді та відображають певну національну специфіку.

Сьогодні постіндустріальні країни світу постали перед проблемою співвідношення між державою та особою. У більш широкому контексті це проблема глибини розуміння відмінності між громадянським суспільством і державою. З досвіду західних демократій ми можемо бачити, що демократизація передбачає делегування багатьох функцій держави інститутам громадянського суспільства. Все, що може взяти на себе громада, держава прагне їй делегувати. Так держава і громадянське суспільство знаходять найбільш оптимальне поєднання і є взаємодоповнюючими чинниками розвитку. Історія демократичних суспільств свідчить, що для них властиве нарощування громадського контролю за владою та її використанням, що є запобіжником проти недемократичних форм суспільного управління. Проте варто звернути увагу на певні негативні тенденції, адже західна постмодерністська культура розглядає особу насамперед як споживача товарів і послуг, у тому числі тих, що виробляються і здійснюються державою. За цих умов громадянин перестає бути творцем держави. Доволі часто громадяни різних країн, у тому числі тих, що мають сталі демократичні традиції, стають

жертвами політтехнологій, які створюють ілюзію демократії та участі громадян у житті держави. Це розхитує традиційні погляди на раціоналізм, прогрес, індивідуальну автономію і самоусвідомлення, призводить до поглиблення розриву між моральністю та прагматизмом.

Відповіді на виклики постмодернізму є адекватними різноманітності країн, що їх репрезентують. В Азії, Африці і Латинській Америці серед найактуальніших проблем громадянської освіти визнається пріоритет моральних цінностей. У Південній Кореї у школярів культивується повага до спадщини предків, націоналізм; особливу увагу приділено викриттю тоталітарного режиму Північної Кореї. Японський варіант морального виховання передбачає формування в стінах школи поваги до праці та соціально-економічного устрою держави. У Японії, на відміну від Європи, права держави і досі вважаються вищими від громадянських прав.

Латиноамериканські системи освіти в країнах з авторитарними чи диктаторськими режимами здебільшого культивують нав'язування поваги до влади, а в тих випадках, коли держави стають на шлях демократичних перетворень, – приймається модель громадянської освіти північноамериканського штибу.

У США та в західноєвропейських країнах становлення громадянської освіти відбулося на фоні дискусій про «вузькі» (патріотизм і націоналізм) та «широкі» (демократичні) цінності. У США стала загальновизнаною програма, розроблена Центром громадянської освіти і Радою з поглиблення громадянства, відомими під абревіатурою CIVITAS (Centre for Civic Education).

Сучасні тенденції громадянської освіти у школах США передбачають перетворення школи на сприятливий для формування сучасного громадянина «життєвий простір». Наголос робиться не на націоналізмі чи патріотизмі, а на формуванні сучасних демократичних і моральних цінностей, політичній і соціальній справедливості. Як стверджують американські дослідники, у зв'язку з інтенсивними міграційними процесами, в США гостро постає питання громадянської ідентифікації.

Загалом підходи до громадянської освіти, що культивуються в навчальних закладах різних країн, умовно можна поділити на три моделі.

Перша модель – зростально-пізнавальна. Її основою є розуміння того, що мислення визріває в міру досягнення дитиною певного віку, створюючи передумови для розуміння складності політичного життя.

Друга модель – модель причетності передбачає, що діяльність молодої людини в будь-якій соціальній ситуації (вдома, у школі) може бути перенесена в інші ситуації (наприклад, політичне життя).

Третя модель – уявно-теоретична. Відповідно до неї всі індивіди, у тому числі й учні, мають поняття або складні розумові уявлення про різні феномени (наприклад, права людини). Ці уявлення є спонтанними, тобто не є результатом наукової рефлексії або навчальної підготовки.

Всі ці моделі більш або менш повно функціонують у системах освіти різних країн, співіснуючи, доповнюючи або конкуруючи одна з одною.

В освітніх системах пострадянських країн відбувається перехід від ідеологічно-державних стереотипів до цінностей демократичного суспільства. Як підкреслює В. Андрущенко, означена тенденція «реалізується у двох головних вимірах: а) як система навчання демократії і б) як перебудова навчально-виховного процесу на демократичних засадах»[90].

Такі риси притаманні українській освіті, яка впроваджує громадянську освіту, поєднуючи національну педагогічну спадщину із кращими взірцями зарубіжного досвіду. Громадянська освіта дає можливість зробити суттєві кроки вперед на шляху демократизації не тільки системи освіти в нашій країні, а також суспільства в цілому, тим більше, що нагромаджений в українській педагогіці досвід формування громадянськості не втратив свого значення.

У дореволюційні роки питання виховання молоді на засадах громадянської освіти розглядались такими відомими українськими і російськими педагогами як К. Ушинський, В. Стоюнін, П. Каптерєв, С. Гессен та ін. П. Каптерєв вважав, що «школа може правильно розвиватись, жити правильним життям лише за єдиної умови, якщо вона служить справі виховання людини. А оскільки в реальному житті людина є громадянином свого народу і діячем у суспільстві, то школа повинна, виховуючи людину, виховувати і громадянина. Громадянин

[90] Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть. (Спроба прогностичного аналізу) / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 16.

не повинен знищувати людину, а людина – громадянина»[91]. Це твердження може бути й сьогодні однією з ключових концептуальних ідей громадянської освіти.

Українські педагоги і громадські діячі Б. Грінченко, М. Драгоманов, В. Науменко, С. Русова, Я. Чепіга, В. Дурдуківський, Г. Ващенко зважаючи на відсутність української держави, насамперед, зверталися до питань національної самоідентифікації українців через рідномовну освіту, знання української мови, прийняття культури, вихованням національного патріотизму, що з часом дало обнадійливі результати. Їхнім головним завданням, як бачиться із сьогодення, було формування запиту на українськість, пробудження національної свідомості, плекання національної ідентичності.

Б. Грінченко вважав, що єдиним виходом із становища, в якому опинилися українці на початку 20 століття, може стати «… тільки введення рідної мови українців в їх школу», а «…справа освіти мільйонів народних мас, першим ступенем для якої є початкова школа, вимагає, щоб питання про найбільш головний засіб цієї освіти – мови – було поставлено і глибше і ширше, у відповідності з вимогами народної освіти в широкому розумінні цього слова…»[92].

У той самий час С. Русова ставить питання про створення дитячих садків «на національному ґрунті». Вона вважала, що рідна мова: «є головний елемент, що мусить бути поставлений в основу початкового дошкільного виховання»[93]. Я. Чепіга зазначав, що: «Ідея національного виховання … виходить з природи духа всякої нації, з її спадкового змагання до діяльності, з інстинкту самоохорони, із змагання до природнього зберігання національного здоров'я»[94]. Він обґрунтував цілі та принципи національного виховання, звернув особливу увагу на значення рідної мови, дитячих ігор та середовища. Саме Я. Чепіга запропонував доволі прогресивний «Проект української школи» (1913).

Досить виразно ідея громадянського виховання була сформульована на початку 20 років минулого століття послідовником Б. Грінченка, директором 1-ї трудової школи ім. Т. Шевченка, знаним у

[91] Каптерєв П. История русской педагогики / П. Каптерєв // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 63.

[92] Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.): [хрестоматія / упоряд.: Л.Д. Березівська та ін.]. – К.: Наук.світ, 2003. – 418с. – С. 88.

[93] Там само. – С. 147.

[94] Там само. – С. 208.

ті роки київським педагогом В. Дурдуківським. Він бачив реалізацію громадянського виховання через розвиток шкільного самоврядування, яке «… об'єднує всіх дітей школи, робить їх рівноправними її громадянами, воно споріднює дітей і педагогів, утворює з них дружню сім'ю, товаристську громаду; воно привчає дітей цікавитися громадськими справами, жити широкими, громадськими інтересами; воно призвичаює дітей до громадянського, вільного життя по власних законах і конституціях…»[95]. У 30-ті роки XX століття демократичні надбання української освіти було зруйновано ідеологією і практикою тоталітаризму. І лише у другій половині XX століття відновився розвиток теорії та практики громадянської освіти. У жорстких рамках комуністичної ідеології відомий український педагог В. Сухомлинський часто прикриваючись ідеологічними постулатами, зумів розкрити процес становлення громадянина через «багатогранне духовне життя» і непідробний гуманізм. Першочерговою умовою формування громадянина В. Сухомлинський вважав організацію емоційно насиченого діяльного життя учнівського колективу, що сприяє розвитку громадянської активності кожного індивіда. Педагог вважав, що підлітковий вік є особливо важливим для формування громадянина; риси громадянства, на його думку, виховуються під впливом різноманітних чинників педагогічного й соціального характеру. Особливе місце він відводив формуванню моральних звичок: «Почуття громадянського обов'язку народжується з елементарної моральної звички, яка в умовах правильного виховання міцно утверджується в людській душі в роки отроцтва, – звички приходити людині на допомогу незалежно від того, просить вона про це чи ні»[96]. Сухомлинський не вважав громадянську освіту провідною у формуванні громадянських якостей. На перше місце він завжди ставив людські якості. При цьому слід зазначити, що його розуміння громадянськості не було позбавлене ідеологічних нашарувань того часу і включало в себе почуття приналежності до політичного ладу, перевагу загальних, суспільних інтересів над особистими. Разом з тим, в умовах посткомуністичної трансформації розвиток системи

[95] Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.): [хрестоматія / упоряд.: Л.Д. Березівська та ін.]. – К.: Наук.світ, 2003. – 418с. – С. 321.

[96] Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К., «Радянська школа», 1977. – Т.3. – 670 с. – С. 454.

громадянської освіти став важливою складовою перехідного процесу до сталої демократичної системи. Від дня проголошення незалежності процес становлення громадянської культури в Україні пройшов ряд важливих етапів: утворення багатопартійної системи, альтернативні вибори, розвиток мережі недержавних організацій та добровільних об'єднань громадян тощо. Проте існуюча в нашій державі система освіти ще недостатньо зорієнтована на формування у молоді демократичних цінностей, виховання громадянина демократичної держави. Зруйнувавши комуністичну ієрархію організацій жовтенят, піонерів та комсомольців та не запропонувавши розумну альтернативу, освіта значною мірою втратила свій вплив на формування громадянськості. Навчально-виховному процесу не вистачає цілеспрямованості при формуванні демократичного світогляду. Більшість учнів не набуває досвіду участі в громадському житті та діяльності громадянських організацій. Розрив між теоретичними знаннями та повсякденною соціальною практикою є помітною перешкодою на шляху громадянської освіти та виховання. Подолання цього розриву сприятиме поглибленню демократичних трансформацій у нашій державі.

Громадянська освіта є важливим компонентом демократичних перетворень ще й тому, що звертається до проблем побудови системи, яка формує однаково поважне ставлення громадянина й до державних структур, організацій, й до індивідів. Громадяни в будь-якому суспільстві повинні вміти оцінювати конкуруючі пропозиції політики. Навчальний заклад як осередок громадянської освіти має сприяти розвиткові демократичної політичної культури, формуванню громадянської компетентності, політико-правових знань, політичних умінь, гідності та відповідальності молодих людей, усвідомленню і визначенню ними демократичних принципів життя та пріоритету прав людини.

Приймемо за основу, що громадянське виховання (освіта) – це інтегративна якість особистості, яка дає змогу людині відчувати себе юридично, соціально, морально, політично дієспроможною. Головними елементами громадянськості є моральна і правова культура, тобто почуття власної гідності, внутрішня свобода особистості, дисциплінованість, повага та довіра до громадян і органів влади, здатність виконувати свої обов'язки, гармонійно поєднувати

патріотизм із почуттям поваги до інших народів. Моральна культура громадянина базується на національних і загальнолюдських моральних цінностях, а правова культура виступає суб'єктивною основою й передумовою існування правової держави, для якої характерний високий ступінь потреби у громадянських якостях особистості.

Саме довкола правової культури і має розбудовуватися громадянська освіта, що відповідає сучасним суспільним вимогам. Це доволі складно зробити при пануванні правового нігелізму у державі, зневажанні ЗАКОНУ на усіх рівнях влади. Тим більше, що правова культура не зводиться до формального вивчення нормативних положень, а вимагає роздумів, усвідомлення особистого та універсального. За сприятливих умов правова культура:

- сприяє залученню молоді до громадянської освіти і формування цивілізаційної компетентності;
- формує критичне вивчення законів, участь у їх створенні та застосуванні;
- вводить юнаків і дівчат у суть дилеми прав і обов'язків, допомагає усвідомленню ними свободи і прав особи в межах, що регулюються нормами моралі;
- сприяє розвитку у молоді відчуття спільності Європейського дому як субстанції права і демократії, моралі і суспільних цінностей;
- допомагає учням удосконалювати життя в навчальному закладі, засвоювати компоненти цивілізаційної компетентності;
- забезпечує системне вивчення проблем суспільства та їх аргументацію, створює умови для впровадження в життя правових знань молоді;
- сприяє поєднанню теоретичних знань з практикою суспільного життя.

Разом з тим, необхідно виховувати громадянські якості особистості, які мають підживлювати її прагнення до демократичного самоврядування. Формування у молоді розсудливості, здорового глузду, самостійності, сміливості, чутливості до питань суспільного життя, вміння публічно обстоювати власну думку, критичності та самокритичності, уміння сприймати критику, здатності до об'єднання з іншими людьми – має стати основою, на якій ґрунтується виховання громадянина в сім'ї та в навчальному закладі.

Перед громадянською освітою стоїть відповідальна мета – сформувати особистість, якій притаманна демократична культура, усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю, готовністю до компетентної участі у суспільному житті.

Серед завдань громадянської освіти необхідно виділити:

- надання громадянам знань про демократичні здобутки сучасної цивілізації, демократичні надбання й традиції України;
- формування мотивації, основних вмінь і критично-конструктивного мислення, необхідних для відповідальної участі в суспільно-політичних процесах;
- сприяння у формуванні активної позиції громадян щодо реалізації ідеалів і цінностей демократії в Україні;
- створення умов для набуття молоддю досвіду громадянської діяльності та комунікативної взаємодії.

Для громадянської освіти в Україні превалюючими є такі загальнопедагогічні та дидактичні принципи:

- зорієнтованість на позитивні соціальні дії спрямовує громадянську освіту на соціальні сподівання учнів, набуття позитивного досвіду соціальних дій, формування позитивного іміджу компетентної громадянськості;
- зв'язок з практичною діяльністю як пріоритет для системи громадянської освіти, що передбачає зорієнтованість учнів на навички соціальної взаємодії, вміння самостійно аналізувати різноманітні ситуації, насамперед у своєму життєвому середовищі, вміння самостійно приймати відповідальні рішення і діяти у правовому полі;
- наступність і безперервність зумовлює поетапне, відповідно до вікових особливостей, розширення інформаційного, виховного, інструментального (практичного) обсягу системи освіти для демократії, що бере початок у дошкільному вихованні, включає всі етапи середньої, професійної освіти, а також освіту для дорослих; передбачає виховання постійної потреби опанування навичками громадянськості;
- гуманізм, тобто пріоритетність ідеї прав і свобод людини, творчий розвиток особистості, виховання людської гідності, поваги до всіх форм власності, розуміння значущості особистісної автономності;

співвіднесення освітніх вимог з можливостями та природними здібностями дитини;

- демократичність, тобто виховання духу соціальної солідарності, справедливості, вміння конструктивно взаємодіяти із суспільством та приймати рішення; діалогічний характер освіти, суб'єкт-суб'єктні відносини між педагогами й учнями; атмосфера взаємоповаги та довіри у шкільному колективі, учнівське самоврядування, відкритість і зв'язок школи з іншими факторами процесу соціалізації (сім'єю, дитячими і молодіжними громадськими організаціями, засобами масової інформації, церквою тощо);
- культуровідповідність передбачає врахування у змісті громадянської освіти етнонаціонального, регіонального культурного і звичаєвого контексту, зв'язок шкільного колективу з місцевою громадою, участь у спільних з нею соціальних, культурних, природозахисних акціях;
- полікультурність зумовлює наповненість громадянської освіти ідеєю універсальності прав людини, а також ідеєю етнокультурного розмаїття України, Європи, світу, правової рівності національних культур; передбачає виховання особистості на засадах міжетнічної толерантності, поваги до представників інших культур, найперше – в учнівському середовищі; означає практичну реалізацію прав представників української нації, інших етнічних спільнот на розвиток і збереження своєї мови, культурної самобутності в контексті формування української політичної нації;
- плюралізм орієнтує на виховання поваги до засад політичної, ідеологічної, етнонаціональної, расової різноманітності; уникнення екстремістських поглядів і поведінки у житті шкільного колективу, виховання толерантного ставлення до різних світоглядних, політичних доктрин, релігійних переконань, до діяльності у школі різних молодіжних громадських організацій; усвідомлення неприйнятності будь-якого політичного екстремізму;
- міждисциплінарність забезпечує навчання і виховання громадянськості в процесі засвоєння різних навчальних дисциплін; узгодження змісту навчальних програм з метою та завданнями громадянської освіти.

Ефективність формування освітою демократичних поглядів і цінностей зростає за умови, коли вони щоденно підкреслюються прикладами з життя навчального закладу й соціального оточення. В цьому контексті надзвичайно важливим є розвиток різних форм громадянського життя: сім'ї, навчального закладу, засобів масової інформації, громадських організацій, профспілок та інших структур, що становлять інституційну форму громадянського суспільства.

Навчання майбутніх громадян демократичного суспільства передбачає формування у них розуміння системи державного управління, певного набору цінностей, уявлення про суспільство, в якому вони живуть, і способу життя.

Серед фундаментальних ідей демократії освіта повинна приділяти особливу увагу верховенству права, конституційним гарантіям свободи слова, зібрань, об'єднань, інших громадянських свобод, а також праву громадянина на вільний альтернативний вибір.

При формуванні змісту громадянської освіти необхідно дотримуватись:

- особистісної адресності, за якої у центрі навчально-виховного процесу стоять інтереси особи;
- діяльнісного підходу, який визначає спрямування змісту громадянської освіти на розвиток уявлень і вмінь, що сприяють успішній соціальній активності особистості;
- конкретно-історичного підходу, який передбачає розгляд навчального змісту в цілому, як історичну категорію, своєрідну модель конкретних вимог суспільства щодо підготовки молоді до життєдіяльності в суспільстві на певному етапі його розвитку.

Зміст громадянської освіти має спрямовуватись на досягнення визначених цілей як у навчанні, так і у вихованні. Успішність цієї освіти слід оцінювати не так за обсягом отриманих знань та вмінь, як за результативністю їх трансформування в світоглядні пріоритети й ціннісні настанови, формування громадянської культури особистості.

Громадянська освіта може розглядатися як 1) комплекс інтегрованих знань (зміст) та 2) процес розвитку і поширення цих знань як необхідного компонента громадянського суспільства.

Як комплекс інтегрованих знань, громадянська освіта являє собою складну динамічну систему, що поєднує:

- громадянські знання, на основі яких формуються уявлення щодо форм і способів функціонування громадянина в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному полі демократичної держави;
- громадянські вміння і досвід участі у соціально-політичному житті суспільства та практичного застосування знань;
- громадянські чесноти – норми, настанови, цінності та якості, притаманні громадянину демократичного суспільства.

Складовими громадянської культури є громадянська освіченість, компетентність, досвід громадянської участі та громадянська зрілість особистості, що визначається духовно-моральними якостями, ціннісними орієнтаціями й світоглядно-психологічними характеристиками особи.

Зміст громадянської освіти охоплює:

- культурологічні знання, ядром яких у системі освіти для демократії є культура міжлюдських (міжгрупових і міжособистісних) відносин;
- філософські та аксіологічні знання про громадянські, демократичні, загальнолюдські, національні цінності;
- політичні знання щодо демократичних принципів функціонування політичної системи і влади та їх особливостей в Україні; процедури та механізмів формування і функціонування державних структур, порядку реалізації їх повноважень, апеляцій до них; особливостей взаємодії органів державної влади і органів місцевого самоврядування та їхньої відповідальності перед громадянами;
- правові знання щодо права та його ролі в суспільстві; Конституції як основного закону; основ конституційного ладу країни; порядку формування та діяльності державних органів і органів місцевого самоврядування; знання щодо прав людини, механізмів їх захисту; обов’язків і відповідальності громадян; національних і міжнародних нормативних актів з цієї проблеми;
- економічні знання щодо сутності ринкових відносин як елемента демократії; основних економічних принципів діяльності держави; фінансової системи, системи соціального забезпечення та

соціального захисту; соціально-економічних аспектів екологічної проблеми;

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

Усі поняття, включені до змісту громадянської освіти, розглядаються як робочі, необхідні для оволодіння конкретними діями. Зміст освіти має бути спрямовано на здобуття учнями досвіду громадянських вчинків і переживань, основних громадянських умінь, зокрема:

- реалізовувати своє право на участь у виборах та інших формах демократії;
- обстоювати свої права, беручи участь у діяльності об'єднань громадян і громадських акціях;
- захищати свої права за допомогою державних органів та органів місцевого самоврядування;
- обстоювати свої права за допомогою апеляції до суду, правоохоронних і правозахисних організацій;
- орієнтуватися в умовах вільного ринку; відстоювати свої права як споживача і платника податків;
- використовувати типові прийоми та методи розв'язання проблемних ситуацій;
- диференціювати емоційні й раціональні компоненти власного вибору;
- критично сприймати інформацію, самостійно її аналізувати;
- мати навички громадської комунікації.

Зміст громадянської освіти важливо зорієнтувати не лише на розвиток уявлень молоді про громадянськість та шляхи її реалізації на основі системи понять з різних галузей наукових знань, а й на формування емоційно-ціннісного компонента громадянської культури особистості, що включає, насамперед:

- усвідомлення абсолютної цінності прав людини, свободи особистості;
- усвідомлення себе як громадянина і патріота України;

- почуття власної гідності, гуманізм, толерантність, плюралізм, здатність до компромісу;
- лояльне і водночас вимогливе ставлення до влади, законослухняність;
- активну позицію щодо участі у демократичних перетвореннях;
- усвідомлення себе як особистості, спроможної впливати на ситуацію в державі;
- критичне сприйняття соціально-політичної інформації; усвідомлення можливості та цінності самостійного політичного вибору;
- готовність відповідати за власні рішення та їхні наслідки;
- усвідомлення взаємозалежності інтересів окремих людей, соціальних груп у суспільстві.

Оволодіння системою знань сприяє формуванню світоглядних орієнтацій особистості, виробленню власної філософії життєдіяльності, її самоідентифікації та самореалізації, формуванню таких її цивілізаційних компетенцій:

- політична і соціальна – розкривається в умінні брати участь у виробленні спільних рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати відповідальність на себе, бути активним у функціонуванні та поліпшенні діяльності демократичних інститутів;
- економічна – забезпечує передумови для повноцінної життєдіяльності в сфері матеріального виробництва, розподілу та споживання матеріальних ресурсів;
- мовна – стосується опанування усним і писемним мовленням державною, рідною та іншими мовами;
- багатокультурна – формує здатність до діалогу, взаємоповагу між громадянами, вміння жити у злагоді з людьми інших культур, мов і релігій;
- інформаційна – забезпечує засвоювання нових технологій, розуміння їхньої необхідності та вміння їх застосовувати, формує критичне ставлення до інформації, що поширюється засобами масової інформації;
- освітня – виявляється як розуміння необхідності й готовності до безперервної освіти впродовж життя;

- спрямована на збереження здоров'я – формує не тільки ставлення особистості до власного здоров'я, а й до людських і матеріальних ресурсів суспільства, що пов'язані зі здоров'ям;
- екологічна – створює передумови для гармонійних відносин людини й природи.

Як процес упровадження системи знань про людину і суспільство, громадянська освіта у навчальних закладах може здійснюватись у чотирьох формах:

- як навчальний предмет;
- як міжпредметна форма діяльності у рамках освітнього простору;
- як організація позакласної та позашкільної діяльності (виховання);
- як організація шкільного життя, що сприяє демократичній поведінці.

Важливим завданням громадянської освіти є оптимізація процесу соціалізації учнів, спрямування їх на соціальну практику. Освіта взагалі – це процес соціалізації, завдяки якому учні вчаться бути громадянами; громадянські знання та навички мають відповідати потребам їхніх взаємовідносин з довколишнім світом. З перших років життя дитина сприймає і засвоює манери і стиль спілкування членів своєї родини, друзів сім'ї, найближчого її оточення. Так формуються ціннісні орієнтації, ставлення до людей, до громадського життя, суспільних інститутів. Сформована в роки дитинства система цінностей визначає світосприймання людини протягом усього її життя.

На становлення громадянської свідомості впливає також діяльність політичних партій, громадських організацій та асоціацій (молодіжних, жіночих, правозахисних, екологічних тощо).

Завдання громадянської освіти та просвіти мають також виконувати засоби масової інформації, пропагуючи ідеї громадянськості, публікуючи відповідні матеріали, випускаючи навчальні теле- та радіопередачі.

Сприяти досягненню цілей громадянської освіти покликані різні благодійні та філантропічні організації, фонди шляхом підтримки організації виховних заходів, конкурсів, семінарів, тренінгів, видання

ґрантів для розробки науково-методичних матеріалів, посібників, підручників, фінансової підтримки публікацій.

Так реалізується навчально-виховна модель, у якій взаємодіють усі складові процесу виховання громадянина: сім'я, навчальні заклади всіх рівнів і типів, соціальні партнери, громадські об'єднання, засоби масової інформації.

Громадянська освіта може бути ефективною лише за умов створення широкого культурного контексту, причетності всього суспільства до справи утвердження демократії, надання вихованцям прикладів ефективної громадянської дії.

Соціально-психологічним механізмом виховання громадянськості як системної характеристики особистості, що опосередковує її взаємодію з етносом, нацією, державою, є національна ідентифікація – база для народження й зміцнення демократії та інститутів громадянського суспільства.

З 80-х рр. поняття «ідентифікація» досить широко використовується у науковій і політичній літературі, відсунувши на задній план звичні для нас терміни «самосвідомість» і «самовизначення». Науковці ведуть серйозну розмову про ідентичність – національну, етнічну, етнонаціональну, культурну, етнокультурну, європейську тощо.

Ми розглядаємо ідентифікацію як процес у часі і кінцевий результат у просторі. Процес у часі – це неусвідомлене емоційно-когнітивне ототожнення суб'єктом себе з іншим суб'єктом, соціальною групою, етносом, державою, а також включення до свого внутрішнього світу й прийняття як власних їхніх норм, цінностей, взірців поведінки.

Основними складниками ідентифікації є емоції і почуття; той чи інший рівень свідомості; особисті, сімейні, громадянські, національні та абсолютні цінності; соціальні вміння і навички.

Як процес, національна ідентифікація розгортається в часі. У зв'язку з цим її підґрунтям є достатній рівень сформованості особистості в підлітковому віці, як інтегральної характеристики індивіда, що опосередковує його взаємодію з найближчим соціальним довкіллям (родиною, референтною групою, первинним колективом тощо). Із свого боку, формування особистості неможливе без

достатнього розвитку індивідуальності вихованця – його фізичних, психічних, соціальних і духовних потенцій.

Як кінцевий результат – це активна громадянська позиція особистості, що виявляється в соціально-комунікативній, громадсько-корисній та суспільно-політичній активності, а також в активності, спрямованій на самопізнання, самооцінку, самореалізацію, самовдосконалення.

Відтак, національна ідентифікація – це ототожнення себе з нацією, громадянським суспільством; «об'єднання» з ними; бачення себе активним суб'єктом відродження української державності; занурення в енергоінформаційний простір України. Психологічною основою національної ідентифікації є готовність суб'єкта відчувати, переживати свій зв'язок з українським народом, діяти стосовно нього так, немовби цим народом є він сам.

Варто зауважити, що патологічною формою національної ідентичності може бути націоналізм, що намагається спростити світ до національної обмеженості і фанатизму.

Формування національно-громадянської позиції значною мірою залежатиме від змісту і методів освіти, у тому числі громадянської, однак без подолання відчуження сім'ї від виховання дітей, що виникло внаслідок соціально-економічних змін у XX столітті, реалізація поставленої мети буде складною.

Важливою умовою посилення виховного впливу навчально-виховних закладів є забезпечення балансу між вихованням і навчанням. У свій час К. Ушинський підкреслював, що освіта є засобом виховання. Освіта має поєднувати нагромадження інтелектуального потенціалу, гімнастику розуму, накопичення знань, набуття умінь і навичок з вихованням, яке створює умови для розвитку індивідуальності людини, формування її як особистості, зміцнює і закріплює її громадянську позицію.

Тож не треба покладати надії на зміст і технологічні прийоми виховання в дусі західної культури або на зміну зовнішніх умов життя за західними чи східними стандартами, які штучно нав'язуються українському суспільству. Слід спиратися на те цінне та розумне, що було й залишається в народній душі. Сьогодні яскраво простежується тенденція до «вестернізації» виховного процесу за американськими

взірцями, посилено пропагандуються західні, нерідко викривлені й хибні життєві цінності. Офіційні органи преси пропагують цінності багатства й бізнесу як найвищі моральні ідеали. Звичайно, європейський раціоналізм забезпечує людині матеріальний успіх, проте не може забезпечити їй душевної рівноваги і спокою, гармонії життя. Сучасні європейці болісно переносять вакуум ідеалів, починають гарячково шукати Бога, часто збиваючись на манівці сектантства та різних модерних філософсько-релігійних доктрин[97]. Критично сприймаючи такі оцінки, все ж варто звернути увагу на неможливості механічного перенесення досвіду інших країн на український ґрунт.

Результати наукових досліджень дають підставу стверджувати: рівень духовного розвитку людини зумовлює рівність соціального, психічного й навіть фізичного її розвитку.

Ось чому предметом особливої турботи має стати ціннісно-орієнтаційна структура індивідуальності дитини: спрямованість, сталість і дієвість цінностей як вищої диспозиційної підсистеми особистості; процес усвідомлення самого себе, свого минулого і теперішнього; пошук і знаходження в ієрархізованому ціннісному просторі варіанта сенсу життя; врівноваження турботи про власне життя з трансцендентальним, ідеєю чи ідеалом, що переступає і перевищує межі життя; підпорядкування честі, волі, вірі, боротьбі в ім’я вищої форми буття; ідентифікація себе з етносом, нацією, державою, сучасною цивілізацією.

Виходячи з цього, метою сімейного, державного і суспільного виховання має стати виховання життєво-активного, гуманістично спрямованого громадянина демократичного суспільства, який у своїй життєдіяльності керується національно-культурними та загальнолюдськими цінностями.

Цієї мети можна досягти через послідовне вирішення на кожному з вікових етапів трьох основних завдань:

- розвитку індивідуальності дитини, тобто її всебічного фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку;

[97] Вишневський О. Система цінностей і стратегія виховання / О. Вишневський // Рідна школа. – 1997. – № 7–8.

- формування особистості як системоутворювальної якості, що опосередковує взаємодію людини із соціумом;
- виховання громадянськості як інтегральної характеристики особистості, що зумовлює характер її взаємодії з державою, суспільством у цілому.

З особливою силою ці завдання актуалізуються в процесі переходу до ринкової економіки. Бо тільки демократично налаштована, самодостатня особистість може успішно розв'язувати проблеми економіки і соціального устрою суспільства.

1.4 Взаємодія освіти та соціально-економічної сфери суспільства

На початку розділу ми вели мову про те, що освіта є важливою складовою національного багатства; як основа людського капіталу, вона – найефективніший виробничий ресурс, який, на відміну від зношуваної матеріально-технічної бази, постійно оновлюється, вдосконалюється, забезпечуючи сталий розвиток багатьох держав.

Це дало підстави Ф. Махлупу[98] зробити висновок про перехід до економіки знань. В сучасних дослідженнях характерними ознаками економіки знань, або суспільства знань називають:

- домінування в структурі ВВП високотехнологічних галузей та інтелектуальних послуг, значною часткою зайнятих у цих сферах;
- формування переважної частки національного прибутку за рахунок інноваційної або технологічної ренти;
- високий рівень капіталізації компаній, основна вартість яких формується завдяки нематеріальним активам, тобто інтелектуальної складової.

Для країн, які за своїм рівнем відносяться до економіки знань, властиві такі показники:

- частка доданої вартості, створеної високотехнологічними галузями у ВВП складає не менше 40 % ;
- інвестиції у сектор знань складають не менше 10 % ВВП;

[98] Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США / Ф. Махлуп. – М.: Прогресс, 1966. – 462 с.

- у сферах високих технологій зайнятість перевищує 30 %;
- 35% усіх інвестицій припадає на інформаційні послуги та інформаційно-комунікативні технології;
- зростає питома вага міжнародного обміну знаннями і трансферу технологій.

Основа економіки знань: продуктивні знання (наука); якісна змістовна освіта; інформаційно-комунікаційні технології, які сприяють доступності для розповсюдження і використання знань; ефективна система впровадження гуманітарно-інтелектуального капіталу у результати виробничої діяльності.

Освіта дає змогу здійснювати наукові дослідження, які дають людині нові знання, вони трансформуються у технології та продукти наукоємного виробництва, стимулюють зростання продуктивності праці, зниження матеріало- та енергоємності, підвищення конкурентоспроможності суспільного виробництва, прискорюючи темп накопичення суспільного прибутку, змінюючи мотивації трудової діяльності, і тому виступають фактором постіндустріального економічного зростання.

За сучасних ринкових умов у суспільстві, в якому зосереджено вагомий гуманітарний капітал, вкрай необхідно здійснювати відповідні інституційні зміни для того, аби цей ресурс розвитку призвів до досить швидких позитивних загальноекономічних змін, задіявши процеси якісного структурного оновлення економіки та суспільства.

Відтак нині актуальним є формування наукового підходу до аналізу стану освітньої сфери та ефективного управління нею на якісно новому концептуальному рівні, у складі нового наукового напряму – освітології.

Питання впливу освіти на соціально-економічну сферу суспільства стало актуальним у період становлення капіталізму. В. Петті був одним із перших, хто відніс знання, набуті людиною, до її багатства та багатства суспільства. А. Сміт був переконаний, що капітал, вкладений у підвищення рівня знань і майстерності, приносить прибуток, а К. Маркс називав сукупність потреб, здібностей і творчих нахилів людини справжнім багатством суспільства. Відомий англійський економіст А. Маршалл пов’язував продуктивність праці з освітнім рівнем.

Перший практичний статистично коректний підрахунок економічної ефективності освіти на особистісному рівні здійснив Г. Беккер[99].

Для визначення доходу від вищої освіти вчений застосував таку методику: від довічних заробітків тих, хто закінчив коледж, він відняв довічні заробітки працівників, які закінчили лише середню школу. У статті витрат на навчання Г. Беккер виділив як важливий елемент «втрачені заробітки», тобто дохід, недоотриманий студентами за роки навчання, що фактично вимірює вартість часу, витраченого на формування людського капіталу. Порівняння витрат на освіту і вигід від неї дає можливість підрахувати рентабельність вкладень у людину. За розрахунками Г. Беккера, у США віддача від вищої освіти становить 10-15 відсотків, що навіть перевищує показники прибутковості для більшості фірм[100].

Взаємозв'язок освіти й економіки досліджували також такі визнані вчені як Т. Шульц, Ф. Махлуп, Е. Денісон, Л. Робінс, М. Блауг, Я. Тінберген. У Радянському Союзі ці питання досліджували С. Струмілін[101], Р. Капелюшніков,[102] В. Жамін[103],[104], В. Комаров[105].

Упродовж останніх десятиліть в Україні почала формуватися наукова галузь економіки освіти. Найбільш відомими дослідниками людського капіталу в Україні є О. Грішнова[106], В. Куценко[107].

У Росії питання людського капіталу стали предметом наукових досліджень М. Башірової[108], С. Дятлова[109], В. Щетініна[110].

---

[99] Becker G. The HR Scorecard. Linking People, Strategyand Performance / G. Becker, M. Huselid, S. Ulrich. – Boston : Harvard Business School Press, 2001. – 368 p.

[100] Капелюшников Р.И. Экономический подход Гери Беккера к человеческому поведению / Р.И. Капелюшников // США: экономика, политика, идеология. – 1993. – № 11. – С. 17 – 32.

[101] Струмилин С. Г. Эффективность образования в СССР / С. Г. Струмилин // Народное образование. – 1962. – № 5. – С. 30-42.

[102] Капелюшников Р. И. Концепция человеческого капита-ла (критика современной буржуазной политэкономии) / Р. И. Капелюшников. – М. : Наука, 1977. – 287 с.

[103] Жамин В. А. Экономика и образование / В. А. Жамин, С. Л. Костанян. – М. : Знание, 1970. – 48 с.

[104] Экономика народного образования : [учеб. для студ.пед. вузов / Жамин В. А.,Костанян С. Л., Розов В. К., Усанов В. Н. ; под. ред. С. Л. Костаняна]. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1986. – 336 с.

[105] Комаров В. Я. Эффективность и интенсификация не-производственной сферы / В. Я. Комаров, В. Д. Улановская. – М. : Экономика, 1987. – 158 с.

[106] Грішнова О. А. Людський капітал: формування в сис-темі освіти і професійної підготовки : [монографія] /О. А. Грішнова. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2001. – 254 с.

[107] Куценко В. І. Людський капітал як фактор соціальногозахисту населення: проблеми зміцнення / В. І. Куценко, Г. І. Євтушенко // Зайнятість та ринок праці : міжвідомчий наук. збірник. – 1999. – № 10. – С. 136-145.

[108] Баширова М. Я. Роль образования в информационномобществе / М. Я. Баширова // Вестник Оренбургского госу-дарственного университета. – 2005. – № 7. – С. 10-22.

Нові неокласичні дослідження у царині взаємозв'язків освіти й економіки здійснюють К. Ерроу, Е. Шешинські, П. Ромера та Ван дер Плюг. На жаль, ці наукові дослідження не стали затребуваними українським суспільством. А між тим найрозвиненіші країни світу отримують майже 40 % валового національного продукту винятково за рахунок інвестицій в освітній рівень населення. Інвестиції в систему освіти стають найбільш ефективними з огляду на загальну стратегію розвитку країни. Узагальнення 20 різних оцінок окупності витрат на середню освіту показують, що ці величини змінюються в межах від 8 до 20 % [111]. Норми віддачі від фінансових затрат вищих навчальних закладів у США після Другої світової війни становили 8-12 %, а норма прибутку реального капіталу наближалася до 4 %. Відтак, у структурі валового національного продукту 25 - 70 % може становити віддача від інвестицій в освіту. Кожна інвестована в освіту одиниця витрат, як правило дає не менше чотирьох одиниць прибутку, вираженого в грошовій формі. Підвищення освітнього рівня населення позитивно позначається на ефективному використанні матеріальних і людських ресурсів, створює оптимальні умови для інноваційного розвитку суспільства.

Саме освіта і наука можуть забезпечити інноваційний поступ суспільства, і в цьому розумінні освіта стає інноваційною, тобто вона постійно перебуває в процесі зміни методів, навчальних технологій і змісту відповідно до потреб трансформаційного суспільства. Закладені в освіті методи діяльності, способи вирішення проблем, творчий підхід сприяють переходу всього суспільства на інноваційну модель розвитку. Завдяки цьому в багатьох країнах світу зросла тривалість загальної освіти.

У розвинутому суспільстві освіта має забезпечувати оптимальне, найефективніше використання людських ресурсів. За цих умов потрібен насамперед високий рівень технологічних знань. У промислово розвинутих країнах на 1000 жителів припадає в середньому 85 інженерно-технічних працівників, зокрема у Швеції –

---

[109] Дятлов С. А. Рабочая сила в системе рыночных отношений / С. А. Дятлов. – Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Пе-тербургского университета экономики и финансов, 1992. – 116 с.

[110] Щетинин В. П. Человеческий капитал и неоднознач-ность его трактовки / В. П. Щетинин // МЭиМО. – 2000. – № 12. – С. 42-49.

[111] Марцинкевич В.И. Образование в США: экономическое значение и эффективность / В. И. Марцинкевич. – М., 1967. – С. 191.

261, у Норвегії – 231, у Швейцарії – 202. На жаль, в Україні не тільки скорочено кількість підготовлених інженерів, а, насамперед, через технологічну відсталість вузів, знижено якість такої підготовки, що негативно позначається на технологічній конкурентоздатності економіки.

Сучасний робітник повинен освоїти цілу низку нових технологічних операцій, щоб у разі потреби забезпечити стабільність та неперервність роботи підприємства. Так, на заводах Форда з прийнятих на роботу після 1991 р. 97 % мають вищу освіту. При цьому потенційні робітники складають іспити з англійської мови, математики, уміння спілкуватися. В Україні не тільки скоротилося промислове виробництво, але й не спостерігається зацікавленість роботодавців у підготовці висококваліфікованих робітників, вони не турбуються про те, чи вміють спілкуватися їхні співробітники.

Сьогодні, оскільки XXI століття є століттям інформаційних технологій, уміння користуватися ними є одним з важливих показників освіченості. Цьому має сприяти інформатизація і комп'ютеризація освіти.

Однією з причин відсталості української освіти є її неефективне фінансування. Унікальність освіти з точки зору ефективності капіталовкладень у неї полягає в таких особливостях:

- людина з одного боку і держава з іншого, фінансуючи освітянські послуги та розвиток освіти, здійснюють інвестування, прибуток від якого отримується все життя, є невід'ємним та довічним надбанням;
- фінансування освіти поєднує інтереси людини та всього суспільства;
- освіта як сфера вкладання фінансових ресурсів є найприбутковішою як для людини, так і держави;
- ефективне фінансування освіти створює механізм для підвищення конкурентоспроможності економіки в цілому і особи – здобувача освіти.

Економічну ефективність освіти, а отже, і її спрямування у майбутньому, визначають практичні вимоги і тенденції розвитку суспільного виробництва. Приклади з історії: початок освітянських реформ (19 та початок 20 століття) –наближення України до рівня європейської держави; перетворення за кілька десятків років (за часів

СРСР) України в державу, що володіє високими технологіями та розвиненою промисловістю. Підпорядкованість освіти цілям економічного розвитку є важливим фактором економічного зростання провідних країн світу. Найяскравіше це ілюструє досвід Японії, Південної Кореї, Сінгапуру, Тайваню.

Фінансування представляє собою систему відносин у формуванні, акумулюванні, розподілі, перерозподілі, використанні та поверненні грошових фондів і доходів державою, підприємствами, населенням. Роль ефективного фінансування є вирішальною. Оскільки результат освіти також можна назвати товаром, то існують відповідні ринки з його купівлі-продажу. Навчальні заклади більшою мірою, ніж інші виробники, орієнтуються на споживача, оскільки їхній товар є індивідуалізованим, а між оплатою і віддачею існує тривалий часовий проміжок.

Первинним джерелом коштів на освіту є новостворена вартість. Кінцевим споживачем освітніх послуг також є сфера формування новоствореної вартості – виробництво. Відтак, здатність національної економіки виділяти фінансові ресурси на освіту залежить від тенденцій та розмірів формування новоствореної вартості національним виробником.

Виходячи з цього, головним фактором попиту на освіту є стан розвитку національного виробництва. Тип та тенденції розвитку економіки, структурні зрушення, загальний економічний клімат у країні включають податкову, амортизаційну, антимонопольну, соціальну, грошово-кредитну політику. Вони разом з практикою управління визначають величину новоствореної вартості. Процеси її розподілу і перерозподілу формують кошти споживачів, які разом з бажанням вкладати ці кошти в освіту формують попит.

Споживачами освіти на макрорівні є держава, приватний сектор, домашні господарства, громадські організації та спеціалізовані установи. Їх генеральна мета є спільною, проте проміжні цілі відрізняються як формуванням, так і способами досягнення. Метою держави є виконання своїх соціальних функцій, довгострокові позитивні зрушення в економіці, стратегічні завдання, які в кінцевому підсумку ведуть до зростання національного багатства. Метою приватного сектору і домашніх господарств є отримання зростаючого

прибутку. Інші споживачі також мають на меті або виконання своїх функцій, або отримання прибутку. Стимулювання їх бажання вкладати кошти в освіту покладене на спеціалізоване цільове законодавство.

Слід відзначити такі особливості фінансування освіти:

- Визначальна роль держави, вплив якої сприяє або, навпаки, гальмує формування попиту на освіту з боку всіх споживачів, спрямовує його у потрібне русло.
- Похідний характер попиту на освіту, який залежить від основної цілі споживача та попиту на результат його основної діяльності.
- Інтегрованість ринку освітніх послуг в економічну систему, залежність його кон'юнктури від стану і тенденцій оточуючого економічного середовища.
- Значна диференційованість споживачів освіти, їх цілей, задач, платоспроможності викликає неоднорідність товару, що веде за собою появу багатоманітних способів його купівлі-продажу. Адекватність їх застосування є фактором ефективності фінансування, а значить, і попиту на освіту.
- Наявність зворотного зв'язку між станом розвитку економіки і обсягами фінансування освіти.

Зростаючий попит на основний товар (послугу) веде до зростання попиту на спеціалістів, які його виробляють (тобто мають відповідну освіту). За умови ефективного впровадження набутих знань це веде до зростання прибутку від основної діяльності, зростання доданої вартості в країні, отже, до прогресуючого зростання попиту на освіту (за умови сприяння відповідного законодавства). Крім того, найвищу додану вартість приносять галузі, у яких витрати на освіту і науку є вирішальними для їх розвитку: комп'ютерна техніка, авіабудування, космічні дослідження та ін. І навпаки, спад основної діяльності відбивається у зменшенні фінансування освіти, що на сучасному етапі веде до втрати конкурентоспроможності та поглиблення рецесії.

Виходячи з вищенаведеного, фінансування освіти являє собою цілісну систему, що об'єднує взаємопов'язані елементи, яка перебуває у динамічному розвитку під впливом зовнішнього економічного середовища. Водночас, воно є дієвим інструментом впливу на цей розвиток. Однією з головних проблем є розробка критеріїв

ефективності фінансування освіти в цілому та його окремих механізмів. Інтегральна оцінка ефективності потребує використання узагальненого якісного критерію, який відображатиме рівень ціледосягнення в контексті основних цілей державної економічної, соціальної та промислової політики. Розкриваючи більш детально цей критерій, слід зупинитися на таких проблемах:

- Структура джерел коштів та механізмів фінансування, яку слід розглядати виходячи з цілей державної економічної політики. Йдеться про забезпечення висунутих державою цілей відповідними реалізаційними фінансовими механізмами.
- Аналіз внутрішнього організаційно-процедурного механізму фінансування, спрямований на вибір оптимальних форм та методів фінансування, які реалізують конкретні цільові настанови державної освітньої політики.
- Оцінка ефективності стимулюючої функції, спрямованої на збільшення притоку ресурсів у сферу освіти з позабюджетних джерел фінансування.
- Оцінка впливу результатів освітньої діяльності на економічний розвиток.

За роки незалежності в Україні зросла кількість закладів освіти, зокрема вищої, що свідчить про ріст доступності освіти. З'являються різні форми власності у сфері освіти, форми навчання, механізми фінансування, нові спеціальності.

У той же час, Україна поступово здає свої позиції на світовому ринку, насамперед на ринку високотехнологічної продукції, якісна освіта для якої є вирішальною. Втрачено або стрімко втрачається науковий потенціал, оборонна промисловість, машино-, транспорто- та літакобудування, космічні технології, де ще недавно Україна посідала вагомі позиції в світі.

Якість освіти, а відтак ефективність її фінансування, суттєво знизилися. Будучи країною з чи не найбільшої часткою населення, що має вищу освіту, сьогодні Україна посідає останні місця в Європі за часткою наукомісткої продукції у ВНП, рівню медичного обслуговування, корупції в державних установах, правоохоронних та судових органах, тривалості життя, дитячої смертності, дитячого та дорослого алкоголізму, захворюваності на СНІД, побутових злочинів,

смертності на дорогах, еміграції дієздатного населення (заробітчанства), торгівлі людьми, сексуального рабства, споживання наркотичних речовин. Такою є якісна оцінка вирішального впливу неефективності освіти на суспільне та економічне життя.

Є очевидною наявність однієї з найбільш болісних кризових складових – криза якості та ефективності освіти та її впливу на розвиток економіки.

Слід зазначити, що в умовах становлення різних форм власності важлива роль належить роботодавцям, які забезпечують навчання своїх працівників безпосередньо на робочих місцях або фінансують навчання, насамперед молоді, в навчальних закладах. Держава має бути зацікавленою у співпраці з роботодавцями з таких причин:

- спільна оплата навчання допомагає економити бюджетні кошти;
- важливо якомога тісніше пов'язувати навчання з потребами ринку.

Досвід також засвідчує, що конкретні навички краще отримати безпосередньо на робочому місці, особливо в умовах швидких прогресивних змін у технології виробництв.

В Україні вже тривалий час реалізується стратегія освіти упродовж життя, яка може принести суспільству значні дивіденди. Відтак важливо створити умови для безперервної, у тому числі, післядипломної освіти. Освіта і професійна підготовка є засобом удосконалення якості робочої сили. На думку класика теорії людського капіталу Г. Беккера, «економічне зростання історично було пов'язане з розширенням системи освіти. Воно одночасно і забезпечувало премію за здобуті в ході навчання якості, і давало необхідні кошти, щоб оплачувати здобуття цих якостей»[112].

Високий освітній рівень є важливою умовою не лише забезпечення сучасного виробництва кадрами, а й потенційного визначення можливостей розвитку науки, наукових досліджень, наукових виробництв. В усіх розвинених країнах основною невідкладною проблемою науково-технічного прогресу є ефективність

[112] Беккер Г. Экономический анализ и человеческое поведение / Г. Беккер // THESIS: теория и история экономических и социальных институтов и систем. Предмет исследования.– Начала-пресс 1993. –Т.1. – Вып.1. – С. 45.

інвестиційної діяльності. Недофінансування освіти та науки уповільнює розвиток виробництва. Країни, що економлять на освіті та науці, приреченні на соціально-економічне відставання. Розстановка пріоритетів має бути такою: освіта – наука – економіка. Такий підхід має забезпечити і раціональне використання людського капіталу, яке нині, у нашій державі, на жаль, неефективне.

В Україні оволодіти новою професією бажають 89-90% з опитаних безробітних (незалежно від їхньої базової підготовки). Водночас аналіз кількісних і якісних результатів підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів показав значне зменшення загального контингенту слухачів серед працівників підприємств, організацій, закладів в основному через нестабільність у роботі, банкрутство підприємств, відсутність мотивації та зацікавленості спеціалістів у підвищенні рівня професійних знань.

Для поліпшення підготовки кадрів необхідно запровадити державне замовлення на фахівців відповідно до соціально-економічних, стратегічних, довгострокових прогнозів ринку праці; здійснити поетапну структурну перебудову всіх навчальних закладів, спрямовану на підвищення якості освіти, зростання професійної й академічної мобільності, інтеграцію вищих навчальних закладів із закладами професійно-технічного навчання. Така структурна перебудова дала б змогу ефективніше використовувати фінансові, матеріально-технічні та кадрові ресурси освіти.

В умовах формування ринкових відносин частка робіт, які можуть виконувати тільки техніки чи інженери, різко збільшується. Відтак підвищення рівня освіти та культури як працівників у цілому, так і робітників зокрема, їхньої професійної компетентності – не лише важливий резерв удосконалення системи управління трудовими ресурсами, а й один з вирішальних чинників успішного виконання багатьох соціальних, політичних і культурних завдань.

На ринку праці спостерігається також тенденція відмирання старих і появи нових професій. На зміну більш простим приходять складні, інтегровані, наукомісткі професії. Розширюється кількість професій для галузей соціальної сфери ринкової економіки. Зростає потреба в менеджерах, підприємцях, спеціалістах у сфері консалтингу, маркетингу, аудиту, фінансів. Розвиток приватного сектора у сфері

обслуговування зумовив необхідність підготовки кадрів із суміжних професій.

У більшості розвинених країн кваліфікацію робітника пов'язують з його вмінням працювати на новому обладнанні. Чим складніше обладнання, тим вищою має бути кваліфікація працівників. Підготовку саме таких кадрів здійснюють професійно-технічні навчальні заклади, до навчальних програм яких поряд з виробничими входять теоретичні дисципліни. Наголос робиться на професіоналізмі, вмінні працювати на сучасному обладнанні.

Нинішня мережа закладів системи професійно-технічної освіти за умови модернізації матеріально-технічних ресурсів даватиме можливість здійснювати не лише підготовку, а й перепідготовку кадрів, підвищувати їхній професійний і кваліфікаційний рівень, сприяти зростанню людського капіталу. Проте, державна служба зайнятості пішла шляхом створення нових закладів, відтак значні фінансові ресурси використано неефективно, а система професійно-технічної освіти залишилася технологічно відсталою.

Як наслідок, в Україні доволі складно найняти робітника з необхідним рівнем кваліфікації. Якщо в країнах ЄС це можна зробити упродовж трьох тижнів, то в Україні за 5-6. Особливо потерпають від цього підприємства та фірми, у яких активно впроваджуються новітні технології, зокрема, у будівельній галузі та системі фінансів. При цьому, слід мати на увазі, що більшість новостворених робочих місць потребують високої кваліфікації, а скорочуються ті, що пов'язані з некваліфікованою працею. Привертає увагу й те, що заробітна плата кваліфікованих робітників залишається порівняно низькою. Приймаючи заробітну плату некваліфікованого робітника за 100, можемо побачити, що оператор машин отримує 119, кваліфікований робітник 130, робітник сільгосппідприємства 120, працівник сфери послуг і торгівлі 108, службовці 112, робітник технічних спеціальностей 130, фахівці 116, а керівники 145. Нині більшість вакансій існує для робітників фізичної праці: 36,5 % у сфері послуг, 28 % – некваліфікована робота, 16,1 % – технічні спеціальності. На ринку праці кількість низько кваліфікованих робітників на 14 % перевищує потребу, у той самий час не вистачає 20 % кваліфікованих робітників. Відтак невідповідність кваліфікації стає одним з основних

факторів безробіття, а рівень людського капіталу важливим чинником розвитку підприємств. У фірмах, де відсоток висококваліфікованих працівників складає 45,7, спостерігається зростання, а ті фірми, які змушені скорочувати виробництво відсоток кваліфікованих становить лише 33,2. (За матеріалами доповіді експерта Світового банку Яна Рутковські на семінарі «Якість, управління та фінансування в освіті та навчанні: як розв'язувати ці питання в Україні» Київ, 10.04. 2008р.).

Можемо зробити висновок, що рівень кваліфікації є вкрай важливим для розвитку української економіки, а це вимагає двостороннього руху: освітньої системи до потреб ринку праці, а також ринку праці, орієнтованого на висококваліфікованого працівника.

Сучасна вища освіта в Україні потребує глибинних трансформацій, адже проблема якості підготовки у вищих навчальних закладах залишається невирішеною. Маючи середньоєвропейський показник 560 студентів на 10 тисяч населення, наша держава залишається технологічно відсталою. На інженерні та природничі спеціальності щороку спостерігається недобір студентів. Та й не дивно, адже бюджетне фінансування підготовки бакалаврів не виходить за межі 8-12 тисяч гривень на рік. У той самий час європейські країни виділяють 10-15 тисяч доларів, а США – 25-30 тисяч доларів. Інфраструктура вищої інженерної та природничої освіти українських університетів є вкрай застарілою, а відтак підготувати конкурентоспроможного фахівця у більшості випадків неспроможна. Загалом проблема криється у відсутності запиту ринку праці на таких фахівців, що є підтвердженням орієнтації економіки на неконкурентну, низькоінтелектуальну продукцію.

Зростання людського капіталу значною мірою залежить також від збільшення кількості та якості підготовки докторів і кандидатів наук. Розширення мережі аспірантури і докторантури, збільшення кількості підготовлених у них фахівців позитивно впливають на кадровий потенціал вищої школи. Розвиток системи підготовки висококваліфікованих кадрів через мережу аспірантури і докторантури сприятиме відтворенню та нарощуванню інтелектуального потенціалу України. І хоч останні роки характеризуються стійкою тенденцією до зростання у навчальних закладах контингенту аспірантів і докторантів,

нинішні соціально-економічні умови далеко не завжди відповідають зростаючим потребам у кадрах найвищої кваліфікації. Відсутність належного селективного підходу до відбору кандидатів в аспірантуру зумовила високий відсоток відрахування з аспірантури в процесі навчання.

Загалом в Україні переважає підготовка науковців у галузі гуманітарних наук. Трудомістка і затратна підготовка науково-технічної еліти переживає кризу, що негативно позначається на рівні конкурентоспроможності української економіки.

Негативно впливає на сферу освіти демографічна криза. Упродовж останніх десятиліть в Україні спостерігалися тривожні демографічні процеси: зменшення народжуваності, постаріння населення, зростання в ньому частки залежних груп, нестабільність шлюбів, збільшення позашлюбної народжуваності та кількості сімей без батька. Тільки декілька останніх років дають підстави думати про зародження позитивних тенденцій з народжуваністю. Уперше з'являються регіони, в яких народжуваність стала перевищувати смертність.

Демографічні зміни суттєво позначаються на кількості випускників, а відтак і на ринку праці. Якщо на початку нинішнього століття з 9-тих класів українських шкіл виходило понад 700 тис. випускників, то починаючи з 2013 року їх кількість буде меншою від 400 тис. Чим це обернеться для системи освіти? Насамперед суттєвим скороченням набору до старшої школи. За попередніми розрахунками у 2014 році не буде укомплектовано понад 15 тис. старших класів, а відтак суттєвого скорочення зазнає учительський персонал. Найменша кількість учнів в українських школах припала на 2010-11 н.р. – 4 млн. 434 тис., й упродовж наступних років, враховуючи скасування переходу на дванадцятирічну шкільну освіту, ситуація практично не поліпшиться. Відтак мережа шкіл в Україні має розраховуватися на наявну кількість учнів, звісно, що при цьому необхідно враховувати диспропорції між мешканцями міст і сіл, а також потребу у школах різних типів та ступенів, але за будь-яких обставин оминути скорочення мережі шкіл навряд чи можливо. З урахуванням зазначеного, навіть при збереженні співвідношення між учителями і учнями 1:10, кількість учителів у найближчі роки скоротиться

щонайменше від 50 до 120 тис. Важливо, щоб процес упорядкування мережі та скорочення кількості вчителів не був хаотичним і відбувався на основі планованих компенсаційних заходів.

Демографічний виклик, з яким зіштовхнулося наше суспільство, незабаром стане великим випробовуванням як для професійно-технічної, так і вищої освіти. Зменшення кількості випускників 9-х класів на 300 тис., тобто на кількість, що у 2006 р. навчалася після завершення базової школи у ПТНЗ, призведе до різкого скорочення набору до професійно-технічних та вищих навчальних закладів 1-2 рівня акредитації (коледжі, технікуми, училища), у яких ще 5 років тому навчалося понад 330 тисяч студентів. За проведеними розрахунками із 392,8 тис. випускників 9-х класів 2014 р. 315,6 тис. продовжать навчання у школах, і лише 77,2 тис. можуть стати учнями професійних ліцеїв, училищ та закладів 1-2 рівня акредитації. При цьому слід враховувати, що донедавна тільки до останніх приймалося понад 100 тис. студентів. Очевидно, що за таких умов, загострюється питання про доцільність існування переважної більшості цих навчальних закладів. Одним з варіантів, що вирішує означену проблему, може бути повернення до обов’язкової 9-річної шкільної освіти, після здобуття якої школярі, які матимуть намір здобувати університетську освіту, могли б продовжити навчання в ліцеях та гімназіях, а інші, у залежності від обраної перспективи, обирати між навчанням у професійних училищах чи коледжах, що цілком відповідає ідеї профільного навчання у старшій школі та досвіду частини зарубіжних країн. Якщо припустити повернення до 12-річного терміну здобуття повної загальної середньої освіти, професійно-технічні та вищі навчальні заклади 1-2 рівня акредитації за нових умов можуть набути нової якості та суспільної значущості. Означений підхід, на відміну від вищеокресленої перспективи, посилить також роль школи другого ступеня, перетворивши її на важливу освітню ланку з новими прагматичними цілями. Звісно, що запропонований акцент кардинально змінюватиме роль школи в суспільстві й вимагатиме великих зусиль усіх суспільних інституцій, спрямованих на виховання великої частини молоді, що опиниться поза впливом родини у критичний період переходу від дитинства до юності. Одне з проблемних завдань, яке необхідно буде розв’язати – створення мережі

ліцеїв і гімназій у сільській місцевості. Але з урахуванням можливостей понад 900 ПТНЗ та 300 закладів 1-2 рівня акредитації, які втратять свій традиційний контингент, це завдання не викличе труднощів, крім того, будуть створені умови для переходу від політики утримання закладів до стратегії їхнього розвитку. Варто зауважити, що пропоновані варіанти в умовах повернення до 12-річної повної загальної середньої освіти, мають забезпечити відсутню нині наступність між середньою та вищою школою, а в кінцевому підсумку спричинити скорочення строку здобуття вищої освіти, адже вища школа значною мірою дублює зміст навчання у школі 3 ступеня. Трирічна старша школа у перспективі має забрати на себе переважну більшість предметів загальнокультурного спрямування, вивільнивши час для професійної складової. Без цього повернення до 12-річної школи втрачає сенс. Потрібно наголосити, що нова модель шкільної освіти має принципові відмінності від існуючої, насамперед, за змістом і методами навчання. Вона аж ніяк не має бути схожою на нинішнє «сидіння» за шкільною партою хоча б тому, що переважна більшість юнаків і дівчат разом з атестатом зрілості зможуть отримати професію.

Зміни у мережі навчальних закладів, зокрема ПТНЗ, технікумів та коледжів, призведе до вивільнення значної кількості приміщень. А отже усі вивільнені приміщення можуть бути використані для поліпшення умов навчання й побуту учнів, студентів і викладачів, а решта, що не знайдуть застосування в освіті, за умови, що кошти спрямовуватимуться на модернізацію матеріальної бази закладів освіти, можуть бути продані з аукціону.

Неоднозначними є наслідки демографічної кризи для вищих навчальних закладів 3-4 рівня акредитації. Беручи до уваги, що ще 5 років тому до цих закладів приймалося на навчання понад 255 тис. студентів, а у 2011 році кількість місць лише на 50 тис. перевищувала кількість випускників шкіл, то у найближчі роки вищу освіту очікують непрості випробовування. Вже цього року (2012) вступники в основному зосередилися на 50 університетах України.

Відтак може бути декілька сценаріїв розвитку вищої освіти. Враховуючи сучасні реалії, певні традиції та українську специфіку вищої школи, найбільш ймовірною видається перспектива некерованого й затяжного процесу боротьби за місце під сонцем з

усіма можливими варіаціями суб'єктивного впливу. Сучасна практика розподілу державного замовлення між вищими навчальними закладами, що цілковито залежить від суб'єктивних факторів, а не суспільних потреб та показників діяльності закладів, є підтвердженням такого прогнозу. Не варто забувати про ще одну нашу національну особливість, а саме: уміння ловити рибу у каламутній воді. Навчальні заклади володіють чималими земельними ділянками та приміщеннями, які за відсутності чіткої державної політики та законодавчого регулювання процесу використання вивільнених ділянок та будівель, у наслідок певних маніпуляцій можуть швидко потрапити до рук окремих людей. Оскільки дефіциту на бажаючих поласувати частиною державного пирога у нас не буває, варто передбачити, що й зацікавлених у повільному вмиранні частини навчальних закладів, також буде багато. Найбільш бажаним сценарієм розвитку вищої освіти, на мою думку, може бути законодавче врегулювання процесу реорганізації вищих навчальних закладів, скорочення їх кількості та підтримки конкурентоспроможних університетських центрів з концентрацією у них провідних наукових і науково-педагогічних кадрів, сучасних наукових лабораторій та оновлених матеріально-технічних ресурсів. Такий підхід дозволить розширити можливості для навчання іноземних студентів, а також навчання та перекваліфікацію дорослого населення. Вища школа, за певних умов, насамперед за рахунок новітніх наукових розробок та їх упровадження, може стати рушієм інноваційного розвитку суспільства. Але для такого сценарію потрібна принципово нова освітня політика, філософією якої має стати переконання, що якісна і конкурентоспроможна освіта завжди приростає сукупним інтелектом нації та валовим національним продуктом.

Характерною рисою України на початку XXI ст. є те, що соціальні проблеми поглиблюються загальною кризою довкілля. Аварія на Чорнобильській атомній електростанції 1986 р. з її фатальними медико-біологічними, економічними та соціальними наслідками поставила Україну на межу глобальної екологічної катастрофи. Значно загострилася проблема збереження генофонду нації, охорони здоров'я громадян. Попри високі показники забезпеченості лікарями, ситуація в галузі охорони здоров'я постійно погіршується.

Під загрозою опинилося здоров'я підростаючого покоління. Фізичний, психічний та інтелектуальний розвиток підлітків є незадовільним. Близько 70 % дітей дошкільного віку досить часто потребують уваги лікаря, а серед школярів тільки кожний четвертий учень може вважатись умовно здоровим. Поширеність хвороб серед підлітків наближається до аналогічного показника серед дорослих. Це означає, що половина допризовників непридатна до служби у Збройних Силах. Незадовільний стан здоров'я молоді вже в недалекому майбутньому ускладнить ситуацію з трудовими ресурсами України.

Перед системою освіти гостро постало питання щодо необхідності внесення до навчальних планів дисциплін, які забезпечують вироблення компетенцій особистості стосовно власного здоров'я і життя, адже, як відзначається в Національній доктрині розвитку освіти: «Пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності. Це здійснюється шляхом розвитку валеологічної освіти, повноцінного медичного обслуговування, оптимізації режиму навчально-виховного процесу, створення екологічного сприятливого життєвого простору». Існуючі навчальні предмети і курси ще не відповідають означеним завданням, оскільки хибують затеоретизованістю й відірваністю від умов життєдіяльності, що негативно позначається на формуванні ціннісного ставлення учнів та студентів до власного здоров'я.

Ось чому при реформуванні змісту освіти важливо подолати розрив між знаннями і вмінням їх застосовувати або, точніше кажучи, користуватися ними у повсякденному житті. Сьогодні особливого значення набуває формування здорового способу життя молоді. Адже від того, наскільки успішно у молодому віці формуються навички здорового способу життя, у подальшому залежить стан здоров'я людини, її сім'ї, дітей.

Стан здоров'я населення – інтегральний показник суспільного розвитку країни, віддзеркалення її соціально-економічного та морального благополуччя, а разом з тим – могутній чинник впливу на економічний, трудовий, інтелектуальний і культурний потенціал

держави. Він характеризується складовими, що визначають особливості відтворення населення (демографічні характеристики), запас фізичних сил або дієздатність людей (показники фізичного розвитку), адаптацію населення до умов навколишнього середовища (захворюваність). Все це – об'єктивні процеси, що віддзеркалюють результати взаємодії з довкіллям попередніх і сучасних поколінь; контури цих процесів об'єктивно розмиті розмаїттям індивідуальних особливостей.

Сьогодні пріоритетно важливим є формування екологічно вмотивованого та техногенно безпечного способу життєдіяльності. Сучасна людина повинна навчитися жити в гармонії не тільки з природою, а й зі штучно створеним, техногенним середовищем, забезпечити гармонію природи, людини і техногенної сфери. Таким є одне з найголовніших завдань для сучасної системи освіти.

Розвиток суспільства, становище в економіці, екологічна та демографічна ситуація, науково-технічний прогрес потребують активної діяльності молодих людей з міцним здоров'ям, а тому необхідні раціональніші й ґрунтовніші заходи щодо його збереження та зміцнення. Оскільки на навчання і працю припадає третина всього часу активної життєдіяльності молоді, то особливого значення набуває раціональна їх організація, що відповідає фізіологічним можливостям організму.

Перехід до нових технологій навчання, насамперед інформаційних, а також до «проблемних» методів, дає змогу раціональніше забезпечити професійну мотивацію, водночас потребуючи наукового обґрунтування збереження оптимальної працездатності учнів і студентів.

Уся освітня система покликана сприяти поширенню наукових знань з питань охорони здоров'я, організації фізичного, екологічного та гігієнічного виховання, формуванню у молоді високої духовності та здорового способу життя. А успішне вирішення цих завдань залежить від того, як скоро буде подолано соціально-економічну кризу в Україні; від адаптації всього населення і найбільш уразливих його верств, у т. ч. – молоді, до ринкових форм господарювання, а також від заходів соціального захисту молоді, жінок, дітей та сім'ї в цілому. У період переходу до ринкової економіки назріла необхідність

мобілізації суспільства на впровадження комплексу спеціальних заходів, спрямованих на створення більш сприятливих умов відтворення населення України. Розв'язання соціально-економічних проблем – це об'єктивно необхідна передумова подолання в Україні демографічної кризи. Таке бачення стратегії виходу України із загальної кризи суспільства і держави насамперед означає, що загрозливий демографічний процес у формі депопуляції має бути об'єктом постійної пильної уваги органів державного управління і громадських організацій.

Перед прийняттям політичних рішень, які стосуються будь-яких сфер життєдіяльності населення, необхідно проводити обов'язкове громадське відкрите обговорення демографічних, та й не тільки, наслідків таких рішень. Фіксація очікуваних негативних демографічних наслідків впровадження тих політичних рішень, які розробляються, повинна розглядатись як об'єктивний критерій недоцільності їхнього втілення в життя. Ось чому спроби абстрагуватися від усього комплексу політичних, національних, соціальних і духовних проблем під гаслом – «зараз головне – економіка» на практиці можуть призвести до того, що в країні не буде і конструктивної економічної програми, а лише програма виробничо-промислова з дуже невеликим шансом на успіх. Справжня економічна програма повинна ґрунтуватися на врахуванні органічного взаємозв'язку всіх сфер суспільного життя.

Школа майбутнього вбачається як інституція цілісного розвитку особистості. Цілісний розвиток забезпечується системним впливом на формування особистості: змісту і спрямованості освіти, форм її здобуття, де враховуються морально-етичні, естетичні, екологічні, економічні, правові та інші фактори, але жодний з них не є відокремленим, оскільки це призвело б до спотворення процесу соціалізації особистості.

Істотними аспектами системи освіти стають екологічна освіта, демографічна обізнаність, без яких вже не мислиться сталий розвиток суспільства. Знання не можна розглядати як зовнішній чинник щодо людини. Тому необхідно розширити засоби загальнонаукової та філософської рефлексії, спираючись на які, можна було б переосмислити місце людини в світобудові, проаналізувати пройдений

шлях і зорієнтуватись у напрямах подальшого розвитку світової цивілізації. Проте людина є земною істотою, якій властиві всі функції біологічної системи. Життєдіяльність людини цілком залежить від функціонування всієї сукупності біосферних механізмів. Саме ця обставина і є сутнісною для екологічної проблематики.

Відтак, екологічна освіта потребує глибокого філософського і психолого-педагогічного осмислення феномену екології з урахуванням структури екологічних знань, рівня розвитку екологічної науки та соціальних функцій, які вона виконує в сучасному суспільстві. Метою екологічної освіти є, передусім, формування нового світобачення і нового способу буття людини через усвідомлення нею свого органічного взаємозв'язку з довкіллям. Адже фундаментальною властивістю біосфери є єдність етносу і природного середовища, порушення якої однаково небезпечне і для етносу, і для природного середовища.

Екологія та основи здоров'я (валеологія) стають своєрідним «полігоном», де апробуються новітні методологічні підходи та методичні прийоми як у науковому дослідженні, так і в навчальному процесі. Це галузі, де активно формуються принципово нові світоглядні орієнтири. Тут проявляє себе тенденція до залучення таких невластивих класичній науці та традиційному навчальному процесу компонентів, як інтуїція, віра, духовність. Здійснюються спроби інтерпретації змісту цих понять у позараціональному контексті. Таке знання є ефективним засобом вирішення суперечностей між матеріальним та ідеальним, штучним і природним, біологічним і соціальним. Продуктивними є й міркування про єднання логічного та інтуїтивного, раціональності та інстинктивності задля відновлення втраченого відчуття єдності людини й природи. Еколого-демографічний та валеологічний контекст спонукає й до переосмислення феномену «життя».

Щоб реалізувати гуманістичне гасло «все для людини», перетворити його з традиційної декларації на дієву соціальну орієнтацію, потрібна якомога ширша інформація, знання про те, що являє собою людина та які умови є оптимальними для її життєдіяльності.

Відтак, очевидною є неоціненна значущість оптимально організованої системи економічної, екологічної освіти та еколого-демографічного й валеологічного виховання. В Україні треба ще докласти багато зусиль для успішного здійснення зазначеного. Цьому має сприяти вдосконалення навчальних програм, форм навчання, інноваційних підходів до навчально-виховної діяльності.

У більшості країн Західної Європи кожен крок навчання на будь-якому освітньому рівні заохочується і морально, і матеріально. Наприклад, у США працівник з вищою освітою отримує в 1,5 рази більшу зарплату, ніж із середньою. Рівень оплати праці науковців у США, Японії, Великобританії у 2 рази вищий за середній рівень оплати праці у цих країнах.

На особистісному рівні ефективність інвестицій в освіту визначається збільшенням доходів людини в результаті навчання; на мікроекономічному – зростанням граничного продукту, прибутку або (для неприбуткових організацій) поліпшенням якості роботи, розширенням сфери діяльності; на макроекономічному рівні – зростанням національного доходу.

У вищезгаданих країнах освіта розглядається як гарантія від безробіття. Зростання зайнятості в них відбувається передусім за рахунок фахівців з вищою освітою. Таким чином, освіта стає важливим фактором не тільки зайнятості, а й боротьби з бідністю.

Український парадокс полягає в тому, що ми маємо високоосвічене населення і одну з найнижчих прибутковість освіти, оскільки рівень оплати праці залишається не чутливим до реальності. Середня тривалість навчання в Україні дорівнює 11 років, за цим показником ми поступаємося лише США – 12 і Норвегії 11,8 року. Майже 15 % населення має вищу освіту, найбільше у вікових групах 50-59 – 17,82 %; 40-49 – 18,74 %; 30-39 – 17,1 %.

Про позитивний вплив освіти на зайнятість населення в Україні свідчать дані приведені експертом Світового банку Гаррі Патріносом. Він звернув увагу на те, що середній рівень безробіття в Україні сягає дев’яти відсотків, але при цьому найбільший рівень безробіття 14 % серед тих, хто обмежився лише базовою освітою, а найменший 6 % серед людей з університетською освітою.

Якщо у Японії і Кореї прибутковість освіти у 2003 році сягала 14 відсотків, у Франції і США – 10, Польщі і Молдові відповідно 8,2 та 8, то в Україні лише 4,5. Фактично прибутковість освіти в Україні коливається в межах 4 % з 1985 року. У цей же час у сусідній Росії вона зросла до 12 %. Загалом відчутна прибутковість освіти в Україні десять років тому розпочиналася лише з рівня університетської і становила 7,7 % порівняно з повною середньою освітою. Очевидно, що десятиліття не пройшло марно і прибутковість освіти зростає. Нині вона може сягати 7-8 %. Найкраще, у цьому сенсі, почувається молодь, її прибутковість освіти у 2007 році складала 7,9 %. Це пов'язано з тим, що 34 % молодих людей має вищу освіту, прибутковість якої найвища. Відтак можемо зробити висновок щодо України: чим вищий рівень освіти, тим вищий рівень прибутку. Але експерти наголошують на тому, що в нашій державі фактично відсутня прибутковість на рівні середньої освіти, а це має змусити ретельно проаналізувати її якість. Ми вже неодноразово звертали увагу на низький рівень практичної підготовки в українській школі з предметів природничо-математичного циклу, що і позначається, на нашу думку, на прибутковості шкільної освіти.

Прибутковість у сфері освіти України сягає 10 %, проте доволі низька оплата вчительської праці не стимулює прихід талановитої молоді до педагогічних навчальних закладів й призводить до відтоку з галузі освіти найбільш перспективних учителів. На тлі несприятливої економічної ситуації в Україні тема становлення соціальної держави набуває особливого значення, оскільки постає в якості світоглядного орієнтира, здатного визначити шляхи подолання кризових явищ.

Оскільки невизначеність соціальної ситуації, в якій живуть сьогодні українці, стає формою соціального буття, ситуація, в якій учнівська і студентська молодь живе і діє, має характеризуватися як соціально динамічна. Педагогічний процес, який визначається навчальними планами та програмами, можна вважати лише тимчасовим стабілізуючим фактором соціальної адаптації, що усвідомлюється і учнями, і студентами. Динамізм соціальної ситуації, посилений станом трансформування суспільства, зумовлює залежність поведінки, життєвих настанов та стратегій молодих людей від наявного соціального ресурсу, насамперед, від соціально-економічного

статусу особи. Чим вищий соціально-економічний статус індивіда, тим більш соціально адаптованим він є. Молода ж людина з низьким соціальним статусом, яка не має життєвого досвіду, відчуття власної самодостатності, неминуче потрапляє у пряму залежність від соціально-економічного статусу батьків, від родинних зв'язків, перетворюючись на об'єкт, а не на суб'єкт соціалізації.

Раціональна адаптація передбачає позитивне ставлення до свого соціального місця, статусу, своєї рольової функції в суспільстві. Позитивне ставлення до своєї роботи, бачення свого місця в системі суспільного виробництва визначає ступінь сприйняття нових соціально-економічних відносин та адаптації в ринковому середовищі, оптимістичні прогнози щодо свого майбутнього та загального розвитку суспільства, держави.

Оскільки сучасний світ став світом націй, національних міжнародних відносин, у цивілізованому суспільстві початку XXI століття національна освіта посідає чільне місце. Спираючись на відому концепцію формування нації і національного як наслідку соціально-економічного та політичного розвитку певної людської спільноти, маємо звернути увагу на методологічне значення процесу становлення національного ринку.

Національний ринок як соціально-економічне утворення певної людської спільноти на основі територіального захисту економічних правил ринкового життя від іноземного втручання історично формує на цій території культурно-історичну спільність, яка забезпечує використання певної (зручної) мови загальноприйнятого спілкування, системи судової та виконавчої влади, дотримання загальноприйнятих звичаїв, в чому зацікавлена (з суто економічних міркувань) переважна більшість населення. Тому саме національний ринок як умова гарантованого економічного забезпечення громадян стає об'єктивною підставою та базою для формування національної держави.

Зміна в Україні соціально-економічного життя має вирішальне значення не тільки щодо системи «ринок–суспільство», а й щодо системи «громадянин–ринок»[113]. Не можна не визнавати, що ринкові відносини змінюють «людський спосіб буття» (у термінології екзистенціалізму). Виникає виявлене марксизмом «функціональне

[113] Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава: Полт. вісник, 1994. – С. 9.

ставлення» до людини, за яким цінність людини визначається не її екзистенцією (духовними надбаннями), а сумою знань, навичок і здібностей в освоєнні довкілля. Духовний світ людини постає як нереалізована потенція. Відома спроба подолати цю суперечність за допомогою соціальної революції історично виявила, що соціалістична ідея, яка вибудовувала себе на комуністичному вирішенні питання «мати чи бути?» через однозначне «бути!» почала заперечувати сама себе, оскільки неможливо бути, не маючи114. Відтак, проблема залишається невирішеною.

Процес персоніфікації суспільних відносин і деперсоніфікації людей[115] перетворює відносини між людьми на безликий функціональний зв'язок двох живих машин, які обслуговують одна одну. Як висловився Е. Фромм, «роботодавець використовує робітника, що працює за наймом; торговець – своїх покупців. Кожен є предметом споживання для когось»[116].

У свою чергу апологія пролетаріату як сили, здатної подолати відчуження, й теоретично, й практично виявила, що диктатура пролетаріату та домінування так званого пролетарського способу життя не знімає відчуження, а лише видозмінює його форму. Особистість не може бути самодостатньою, оскільки є соціально та економічно залежною від примхливої волі інших людей; вона перетворюється на пристосуванця стосовно мінливої думки більшості, втрачає усвідомлення власної відповідальності.

Перехід України до ринкових відносин має суперечливий характер. Створюючи підвалини для самодостатнього життя особистості, він, природно, супроводжується духовними втратами та ціннісною дезорієнтацією. Розвиток ринкової економіки зумовлює більш вимогливі, жорсткі міжособистісні стосунки. А потрібна для динамічного розвитку суспільства економічна конкуренція подекуди набуває жорстких форм.

При дослідженні багатьох соціальних аспектів переходу до ринку однією з найважливіших була і залишається проблема особистості, її

---

[114] Фромм Е. Мати чи бути? / Е. Фромм.; [пер. з англ. О. Ю. Михайлова, А. Ю.Буряк]. — К.: Укр. письменник, 2010. — 222 с. — (Світло світогляду). — Бібліогр.: С. 215—222.

[115] Маркс К. Капитал / К. Маркс / Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – М.: Издательство политической литературы, 1960. — Т. 23. — 920 с.

[116] Fromm, E. Der moderne Mensch und siense Zukunft. Eine Sozial-psychologische Untersuchuhg / E. Fromm. – Frankfurt-am-M., 1960. – S. 126.

якостей, перспектив і можливостей розвитку. А звідси й посилення ролі освіти як сфери людинотворення.

Стереотип «західного» підприємця на відміну від уявлення про «нових українців», що склався у свідомості переважної більшості українських громадян, припускає наявність таких якостей як професіоналізм, енергійність, заповзятливість – тобто якостей, що виражають готовність жити та діяти, покладаючись на власні сили. І це справді так, бо перехід до ринку у всій повноті його суттєвих рис включає розвиток приватного підприємництва, приватизацію засобів виробництва, в тому числі і землі, свободу дій зарубіжного капіталу. Державі відводиться роль амортизатора соціальних і економічних витрат, захисника малозабезпечених верств населення при одночасній відмові від ролі загального гаранта матеріальної забезпеченості усього населення.

Спонукальними мотивами включення молоді до підприємницької діяльності є прагнення забезпечити собі матеріальний добробут через реалізацію власних творчих здібностей; прагнення бути самостійним і самодостатнім, незалежним від примхливих обставин суспільної дійсності, займатися самостійно обраною справою, реалізуючи свою унікальність.

Вагомою складовою освіти суспільства, що утверджується на шляху ліберальної економіки, є формування економічного мислення. Економічне мислення можна визначити як процес активного пізнання господарського життя суспільства, формування економічних категорій і пізнання законів економіки, а економічна свідомість є формою відображення економічної дійсності у вигляді особистого досвіду, ідей і теорій, яка визначає місце суб’єкта в економічному житті суспільства та його завдання щодо вдосконалення останнього.

Стрімкий розвиток в Україні ринкових відносин, кардинальне реформування відносин власності, активне впровадження підприємництва в усі сфери діяльності спричинили суттєві зміни в свідомості людини, переосмислення нею свого місця в сучасній соціально-економічній системі. Відтак, формування світогляду, який докорінно змінив би погляди щодо місця та ролі підприємництва, є стратегічно важливим завданням освіти.

Змістовно наголос потрібно робити на таких проблемах:

- підприємництво в Україні позитивно впливатиме на розвиток економіки та призведе до розвитку і збагачення суспільства тільки тоді, коли воно буде соціально організоване. Досвід економічно розвинутих країн свідчить, що саме в тих суспільствах, де підприємництву вдалося надати цивілізованих рис, а бізнес був поставлений на користь суспільству, спромоглися досягти значних успіхів у розвитку виробництва, впровадженні прогресивних технологій, підвищенні добробуту суспільства та переважної більшості його громадян;
- водночас потрібно виховувати повагу та довіру до бізнесу, повагу до праці підприємців, що не заперечує найголовнішого – виховання у майбутніх підприємців соціальної відповідальності за результати своєї діяльності. Повага і відповідальність неподільні;
- слід систематично роз'яснювати всю складність створення в Україні інфраструктури бізнесу, тобто системи інституцій, які б організовували, регулювали і контролювали підприємницьку діяльність, сприяли її розвитку. Необхідно пояснювати значення для підприємництва емісійної системи, системи комерційних банків, бірж, ринку цінних паперів, значення податкової системи, захисту добросовісної конкуренції та обмеження монополізму, системи страхування бізнесу тощо;
- конче потрібно, щоб усі підприємці, зокрема молоді, глибоко осмислили необхідність, доцільність та значення сплати податків. Це найболючіше питання, адже серед значної частини громадян постсоціалістичного суспільства, так само і серед молоді, яка навчається, панує думка про те, що податки сплачують тільки «невдахи», які не можуть стати «справжніми підприємцями», бо не знають шляхів уникнення сплати податків державі.

Ефективними поняттєво-когнітивними засобами переосмислення місця людини в системі нових соціально-економічних відносин виступають різноманітні обґрунтування концепцій майбутнього. Не тільки молодь, а й усіх людей не може не хвилювати майбутній розвиток цивілізації. Хоч би яким ми уявляли майбутній світ, за будь-якого песимістичного прогнозу завжди залишаються сподівання, що людство знайде засоби вирішення своїх проблем.

Формування уявлень про економічні передумови становлення передбачуваного майбутнього зумовлює створення самодостатніх об'єктів бізнесу, здатних самостійно проводити підприємницьку діяльність. А вирішення цієї проблеми безпосередньо пов'язане з реформуванням відносин власності: суб'єкти повинні або володіти власністю, або мати змогу на власний розсуд використовувати її. Звідси необхідність свідомого використання таких понять як приватизація, оренда, розпаювання, роздержавлення, акціонування тощо.

Україна через особливості свого історичного розвитку потрапила до розряду країн, які розпочали індустріалізацію своєї економіки поза процесами її саморозвитку. Тобто економічний розвиток українського суспільства здійснювався не з допомогою економічних важелів, а переважно через адміністрування та відповідні силові методи управління економікою. Тоталітарне державне регулювання економіки в процесі її індустріалізації зумовило появу відповідної інфраструктури виробничих процесів і відсутність інфраструктури ринкових механізмів економічного саморозвитку.

У 1990 р. приблизно 92 % матеріальних капіталів України належали державі. Уся інституціональна структура держави працювала над тим, щоб державні рішення втілювались у життя. Усі види діяльності, не дозволені державними органами, вважалися незаконними та зазнавали карного переслідування. Внаслідок цього склалася ситуація тотального "відчуження" людини від власності, виробничих і економічних процесів. Робітники втратили здатність самостійно приймати рішення, відповідати за свої дії, об'єктивно оцінювати свою продуктивну діяльність.

Отже, в умовах формування нових економічних відносин головним завданням різноманітних навчальних структур є підготовка конкурентоспроможних фахівців. Його вирішення вимагає перегляду не тільки змісту, а й форм навчального процесу, впровадження нетрадиційних технологій інтенсивного навчання. Необхідно також переорієнтувати навчання з нагромадження знань (навчання предметне) на підвищення рівня компетентності як основи розвитку здібностей, ефективних дій в умовах конкретних ситуацій (навчання проблемне).

До завдань навчального процесу, що забезпечують формування економічного мислення, можна віднести такі: перетворення засвоєних знань про ринковий тип господарювання у відповідні компетенції; розуміння принципів дії ринкового механізму; формування інтересу до цивілізованого підприємництва; освоєння способів соціальної адаптації. У свою чергу, формування сучасного (соціально орієнтованого) типу економічного мислення майбутніх приватних підприємців можливе через упровадження методів активного навчання. Використання цих методів передбачає наявність ряду організаційних умов, дотримання методичних принципів спілкування та етапів насичення навчального процесу елементами проблемності.

Студентство потрібно розглядати не як соціально слабку й однорідну щодо своїх політичних й економічних проявів і можливостей верству населення, а як глибоко диференційовану та соціально активну частину суспільства, яка в найближчому майбутньому визначатиме буття всього суспільного загалу.

Нині в Україні мають місце процеси, які посилюють соціальну незахищеність випускників вузів: зростання безробіття, з яким пов’язане явище декваліфікації; «витіснення» молоді із саморозрахункових організацій; труднощі в отриманні роботи згідно з кваліфікацією тощо. Стресовий характер впливу цих негативних тенденцій, на нашу думку, може частково зменшити організована на нових засадах система перепідготовки кадрів. Тому досить гостро стоїть питання про розширення доступності післядипломної освіти, професійного вдосконалення та перепідготовки кадрів. Аналіз зазначених проблем, що стоять на порядку денному перед організаторами соціальної роботи у вузі, дає змогу запропонувати загальні шляхи їх концептуального вирішення. Очевидно, в навчальному процесі вже сьогодні потрібно наголошувати на підготовці такого спеціаліста, який у разі потреби зміг би швидко перекваліфіковуватися та переорієнтовуватися у своїх життєвих планах. Вуз повинен готувати інтелектуальну особистість, орієнтовану на активну самоосвіту. І, звичайно, важливе значення має створення у нашій державі належних умов для безперервного продовження освіти і самоосвіти.

Сьогодні вкрай потрібна розробка правових норм системи індивідуальних контрактів, кредитів, страхування на період навчання за рахунок зацікавлених підприємств і установ, а також положень про соціальні види робіт для молоді, що навчається чи закінчила вуз. В умовах ринкової економіки, безперечно, має зростати роль стипендії як матеріальної умови навчання та стимулятора особистої зацікавленості в професійному зростанні. Наслідуючи систему стипендіального заохочення навчання, прийняту в Німеччині, доцільно було б поділяти стипендію на різні типи: державна стипендія – гарантована від держави сума, яка повинна забезпечити прожитковий мінімум під час навчання; виплати малозабезпеченим студентам; кошти для заохочення студента до навчання, наукової діяльності; фінансова допомога особливо здібним та обдарованим тощо. Такий підхід вимагає розробки диференціальних критеріїв оцінки діяльності студентів, що мають стимулювати творчість, розширювати можливості прояву життєвої активності.

Фінансово-ресурсне забезпечення соціального захисту освіти має бути багатоваріантним. Крім державного фінансування через бюджет, потрібно використовувати й інші джерела: часткову участь підприємств та установ, зацікавлених у випускниках вузу; громадських організацій, включаючи різні фонди; окремих громадян; кошти самих студентів та їхніх батьків.

У даному процесі значну роль можуть відіграти студентські міжвузівські та вузівські госпрозрахункові науково-культурні центри, спонсорами яких будуть самі вузи. Водночас, у плані розгортання державної політики заохочення населення до навчання, можна запропонувати законодавчо встановлені податкові знижки, що підтримають студентське підприємництво.

Соціальні обмеження, які накладаються на молодих людей у зв’язку з майновою нерівністю, можуть частково пом’якшуватися введенням практики безпроцентних позик студентам на весь період навчання; тим самим буде створено своєрідну сферу «економічної активності студентів», що уможливить отримання ними гарантованої заробітної платні. Існуючі нині студентські наукові товариства, кооперативи, малі підприємства носять випадковий, безсистемний характер, вони розрізнені, юридично аморфні.

Умови функціонування системи освіти, її зміст і форми мають гарантувати людині досягнення високого рівня професіоналізму та інтелігентності. На практиці це означає підготовку, яка забезпечує ефективну взаємодію індивіда з суспільством, політичними і державними структурами, системою культурних інституцій; виховання впевненості у своїх силах; бажання й готовність реалізувати себе у всіх сферах суспільного буття, передусім у праці.

Реалізація цього спирається на ідею багатоваріантної форми освіти: від різних типів вузів (у тому числі приватних) до конкретних навчальних програм. Так, на якість освіти в Україні позитивно вплинули: перехід до ступеневої системи здобуття вищої освіти; можливість вибору студентами альтернативних освітніх програм і форм навчання, які дають змогу підвищити професійну та наукову мобільність; введення гнучких програм до сфери перепідготовки кадрів; запровадження дипломів різних ступенів; наявність додаткових освітніх структур; можливість стажування у провідних вузівських центрах за кордоном тощо.

Свого часу засновник Академії наук України Володимир Іванович Вернадський, аналізуючи розвиток освіти, підкреслював, що з середини XIX століття в історії школи настав новий період. На думку видатного вченого, це було зумовлено такими чинниками:

- швидким зростанням наукових знань та їх повсякчасним застосуванням;
- демократизацією суспільного та державного життя;
- поширенням культури цивілізованого життя.

В. Вернадський жив у період зламу епох і соціальної нестабільності. Він невтомно тлумачив можновладцям, що освічений і культурний народ – це найнадійніша гарантія майбутнього розквіту суспільства, безпеки і могутності держави. Сучасність дає переконливі підтвердження прозорливості видатного вченого.

Дослідження конкурентоспроможних економік, які проводилися представниками Світового банку у 2010 показали, що найбільш конкурентоспроможними соціально-економічними системами є економіки скандинавських країн. Взірцем у цьому сенсі є Швеція: вона має тривалий період сталого розвитку, там найкраще в Європі йдуть

справи з розширенням доступу населення до інформації, відкритістю економіки, фінансовою інфраструктурою.

Найбільший поступ в інноваційній економіці здійснила Фінляндія, хоча за загальним показником конкурентоспроможності вона посідає другу позицію. Коли ми говоримо про інноваційний розвиток, варто звернути увагу на питому вагу людського капіталу. З Доповідей ООН про розвиток людини випливає, що питома вага людського капіталу в таких високорозвинених країнах як Фінляндія, Швейцарія, Німеччина, Японія, США складає близько 80 % їх національного багатства. Людський капітал є головним продуктивним фактором у створенні новітніх технологій, розвитку виробництв, підвищенні їх ефективності, випереджаючому розвитку науки, культури, охорони здоров'я, безпеки, соціальної сфери. У розвинених державах інвестування в освіту, науку, культуру, охорону здоров'я в рази перевищують вкладення в машини, обладнання, будівлі, споруди. Це дає їм вирішальну перевагу в технологічному та інтелектуальному розвитку, а також випереджаючому зростанні якості життя населення. Відтак основний приріст національного багатства визначається сьогодні, перш за все, умовами, створеними для розкриття людського потенціалу. Найбільший вплив на його формування має освіта, зокрема, міжнародні експерти стверджують, що Фінляндія створила близьку до ідеальної систему освіти, дає найякіснішу шкільну освіту в світі, є світовим лідером у сфері освіти, і весь світ спостерігає стабільно високі досягнення фінських учнів у міжнародних моніторингових дослідженнях (PIRLS; PISA тощо).

Нині частка населення з вищою освітою у Фінляндії найвища в світі. Ця країна посідає провідні місця в світі за багатьма показниками соціально-економічного розвитку вже протягом декількох років. Це особливо вражає, якщо згадати, що на початку 1990-х рр. країна пережила найбільший економічний спад, що характеризувався банківською кризою і зростанням безробіття майже до 20 %. Ще більш примітним є те, що і в 90-ті роки, і в 70-ті роки XX століття Фінляндія виходила з економічних криз, визначивши розвиток освіти центральним ядром розвитку суспільства. Добробут нації росте якраз завдяки розвитку людського капіталу.

Якою є «історія успіху» Фінляндії, і які уроки слід взяти з її досвіду? Фінляндія пройшла шлях структурного перетворення економіки, заснованої на експлуатації значних і дешевих сировинних ресурсів, в економіку, що спирається на знання та передові технології. Керівнику відділу моніторингу й індикаторів освіти Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) А. Шляйхеру вдалося показати, що в XXI ст. могутнім механізмом постановки проблем і висунення нових цілей стають масштабні дослідження результатів освіти. А. Шляйхер ініціював дослідження PISA (Project for International Students Assessment), коли в країнах ОЕСР проблема з якістю освіти бачилася в основному через призму засвоєння академічних знань. Група під його керівництвом припустила, що проблема в іншому – у виробленні здібностей і навичок прикладати знання до вирішення реальних проблем. Йому вдалося зібрати унікальний консорціум кращих тестових компаній світу, розробити інноваційний інструментарій оцінки компетентностей і запустити цикл досліджень PISA, який вже призвів до значного перегляду поглядів на зміст освіти, на соціальні механізми утворення. А. Шляйхер має доступ до колосальних масивів інформації, які дозволяють йому аргументовано вказувати на освіту як на ахіллесову п’яту Європи в економічному змаганні.

Він переконливо показав, що інвестиції в освіту повертаються зростанням доходів і продуктивності праці; що країни і континенти, які інвестують значні кошти в освіту, виграють від цього як в економічному, так і в соціальному плані. На кожен євро, вкладений в отримання високої кваліфікації, платники податків через економічне зростання отримують назад ще більшу суму. Більш того, ці вкладення приносять матеріальну вигоду всьому суспільству в цілому, а не тільки тим індивідам, які виграють від розширення можливостей здобути освіту.

Північні країни із самого початку розглядали інвестиції в освіту як внески, які принесуть високі дивіденди кожній людині і суспільству в цілому. Звісно, що гроші самі собою не є гарантією високих результатів. Системи шкільної освіти повинні вчитися гнучкості та ефективності в сенсі поліпшення результатів навчання, робити освіту більш доступною для максимально широкого кола людей.

Успіх фінської системи освіти – результат цілеспрямованих та системних реформ, здійснених відповідно до ідеї «держави добробуту». Згідно з цією суспільно-економічною моделлю пройшли докорінні структурні зміни всього суспільного устрою. Реформа системи освіти стала центральною ланкою проекту розвитку суспільства. Ось чому необхідно розглядати фінську систему освіти в контексті суспільно-економічного і політичного розвитку країни в цілому.

Концепція «держави добробуту», реалізована у Фінляндії, істотно відрізняється від моделей з такою ж назвою в інших європейських країнах. Три основні елементи державної політики складають модель держави добробуту: необхідність економічного зростання, соціальні права громадян, гарантований державою добробут громадян. Суть моделі – в ув'язці цих елементів один з одним, в розумінні характеру їх взаємозалежності. Соціальне рівноправ'я, продуктивну працю, матеріальний добробут, демократичний устрій (управління) зв'язалися в органічну філософію. Завдяки цьому рівноправність і солідарність стають засобом підвищення економічної ефективності, але водночас вони є цілями, для досягнення яких важливе економічне зростання.

Найбільш сутнісним аспектом моделі стало забезпечення права кожного громадянина на повноцінну освіту – положення, з якого виникала вся концепція реформ шкільної системи. При цьому основне питання ставилося не про те, чи багато будуть коштувати реформи, а про те, скільки і звідки держава має залучити коштів для їх забезпечення.

Успіх фінської системи освіти пов'язують з багатьма факторами, включаючи ті, що лежать поза сферою безпосередньої досяжності для державної політики. Але високі результати Фінляндії у сфері освіти не визначаються винятково культурними та контекстуальними чинниками.

Важливою складовою успіху Фінляндії стала здатність реалізовувати реформу такими методами, які виходили за рамки оптимізації існуючої структури, політики та практики та були спрямовані на фундаментальну трансформацію парадигм і переконань, що лежали в основі політики і практики освіти до 1960-х років. Ключовим принципом фінських реформ було встановлення зв'язку між

високими очікуваннями та ефективними системами підтримки шкіл які передбачали заохочення вчителів і директорів шкіл до прийняття на себе відповідальності за успіхи кожного учня. Розлогі змістовні приписи щодо того, чого мають навчати вчителі, були замінені концентрованим набором цілей освіти, в яких формулювалося, що учні повинні вміти, а створення середовища навчання і визначення змісту освіти, яке найкращим чином має допомагати учням досягти цих цілей, було залишено на розсуд шкіл.

Школи з комплексним та індивідуалізованим навчанням замінили у Фінляндії централізовану шкільну систему. У результаті вдалося подолати поширене уявлення про те, що погані учнівські оцінки, є наслідком того, що учителям дістаються погані учні. Шкільне співтовариство усвідомило: діти, які відчувають труднощі в навчанні, не підвищать свої досягнення до тих пір, поки будуть відчувати, що у вчителя сформувалися стосовно них більш низькі очікування, ніж щодо їх однокласників. Відійшло в минуле переконання, що суть допомоги відстаючим учням полягає в тому, щоб давати їм «більше того ж самого».

Реформа передбачала щоб вчителі та школи вирішували проблеми, а не перекладали їх на інших. Це вимагало перетворення професії вчителя в одну з найбільш кваліфікованих, у якій, як і в інших професіях, потрібна здатність «встановити проблему» та на основі наявних фактів вибрати необхідні практичні прийоми, знаходити шляхи вирішення. Відтак до вчителів повернулося почуття професійної гордості. Система освіти заохочувала вчителів і школи до постійного розширення репертуару педагогічних стратегій, індивідуалізувати навчання для всіх учнів, домагатися прийняття інноваційних підходів до формування розкладу, використовувати диференційовані стратегії набору персоналу. Вона також стимулювала появу професійної етики, яка передбачає, що діти приходять до класу, маючи різні набори знань і умінь, а також різні здібності, прагнення і що в підсумку потреби кожної молодої людини необхідно оцінити, а його / її таланти – розвинути за допомогою різноманітних стратегій навчання.

Фінські школи отримали ефективну систему підтримки, яка сприяла появі шкіл, здатних стимулювати і поширювати інновації,

співпрацювати з чиновниками в галузі освіти та з іншими закладами, забезпечувати різноманітність програм, розширення спектру послуг та підтримку місцевих жителів.

Наявність інноваційних шкіл допомагає пояснити найбільший успіх Фінляндії – високі показники учнів, стабільні та передбачувані у всій системі освіти. За останніми даними PISA, розкид результатів учнів у різних школах склав менше 5 %.

Відтак найбільш успішні системи освіти, включаючи фінську, мають щось спільне: у них акценти зміщено з управління ресурсами і змістом освіти на досягнення більш високих результатів. Вони перейшли від безсистемного навчання до встановлення єдиних високих вимог, від одноманітності системи – до визнання різноманіття та індивідуалізації навчання. Акцент на наданні освіти змінився акцентом на виборі освіти, школи перейшли від бюрократичного підходу до децентралізації повноважень і орієнтації на результат, від розмов про рівність – до забезпечення рівності. Найголовніше, що акцент було зроблено на створенні «багатої знаннями» освітньої системи, в якій вчителі та директори шкіл діють як партнери і володіють повноваженнями діяти, необхідною для цього інформацією та доступом до ефективної системи підтримки своєї діяльності в частині реалізації змін.

Чимало є тих, які бояться надавати школам більше свободи, оскільки це, на їх переконання, призведе до збільшення відмінностей між школами, а тим самим до більшої нерівності в результатах навчання. Звичайно, такий ризик є, але практика показує, що з ним можна впоратися. Наприклад, як вже було відмічено, у Фінляндії школам надається значна свобода в організації середовища навчання і управлінні ресурсами, але при цьому їм вдається утримувати розкид в якості навчання між школами в межах 5 % загальної варіації результатів учнів. Підсумком є те, що батьки можуть покластися на високі та стабільні стандарти у всій шкільній системі. На противагу цьому деякі з найбільш централізованих систем освіти, в тому числі й система освіти України, демонструє високі відмінності в результатах між школами. Це показує, що однакові ресурси у шкіл не перетворюються автоматично в однакові результати навчання. Ще недавно системи освіти могли оголошувати про досягнення рівності,

коли всі школи функціонували однаково. Тепер рівність необхідно оцінювати за ступенем рівності результатів, що досягаються.

Міжнародні зіставлення показують, що розкид результатів учнів та відмінності в результатах між школами, як правило, вищі в країнах, де у ранньому віці здійснюється жорсткий вибір між типами програм і шкіл. Вони також показують, що наслідки соціальної кластеризації більш значні в шкільних системах з диференційованими типами шкіл, ніж в системах, де програми в різних школах мало розрізняються.

Наприклад, у німецькій системі дітей ще в 10-річному віці ділять на групи, які отримують професійну або академічну освіту. У результаті німецькі діти, батьки яких – висококваліфіковані «білі комірці», мають вчетверо більше шансів потрапити на шлях, що веде до університету, ніж ті, чиї батьки відносяться до «синіх комірців» або займають посади, що не потребують високої кваліфікації, навіть якщо учні в ранньому віці демонструють однакові успіхи в навчанні.

Немає сумнівів у тому, що подібні проблеми настільки глибоко вкорінені в національних традиціях та філософії, що змінити їх надзвичайно складно. Німецькі чиновники успішно просували освітні реформи на багатьох фронтах, але ухилилися від вирішення проблеми нерівності, закладеної в систему освіти. Подібний стан справ спостерігаємо у Франції, яка відмовляється публікувати результати PISA щодо соціальної нерівності між школами.

Диференціація за рівнем доходів населення у Фінляндії найнижча з усіх розвинених країн. Звичайно, і в Фінляндії є вчені, юристи, лікарі, вчителі – з одного боку, а також шофери, продавці, слюсарі та сантехніки – з іншого. Але кожен фінський учитель знає, що ціннісні та нормативні установки в сім’ях його учнів цілком схожі, чого не скажеш про Україну.

Нині у фінському суспільстві панує позитивне ставлення стосовно поетапного переходу всієї шкільної системи до соціально-інклюзивних шкіл, які покликані інтегрувати в загальному потоці слабких і сильних учнів, а також дітей з будь-якими порушеннями розвитку. Ця політика почалася в 70-х роках, а останню спеціальну школу закрито у Фінляндії кілька років тому. До закінчення загальної середньої обов’язкової освіти (до 9 класу) усі діти навчаються разом.

Однією з переваг такої інтеграції є те, що вона сприяє соціальній консолідації суспільства.

З інтегративним підходом пов'язана необхідність розробляти особливі форми і методи навчальної роботи, що мають узгоджуватися з палітрою різних потенціалів навчальних досягнень учнів. Крім вчителів, які володіють різноманітним методичним репертуаром, в школах працюють фахівці, що вміють індивідуально працювати з дітьми.

Введення курсів за вибором на початковому етапі реформ швидко увійшло в протиріччя з ідеєю рівності, було визнано педагогічно непродуктивним, і його скасували. До речі, у Швеції, диференціація дітей за ознакою навчальних досягнень законодавчо заборонена. Школам не дозволяється вести відбір дітей на спеціальні курси з інтенсивного вивчення того чи іншого предмета. Вчителі вважають це абсолютно правильним з педагогічної точки зору.

Ідея рівноправності розуміється в скандинавських країнах більш радикально, ніж в інших країнах Європи, де вона також проголошена центральним елементом освітньої політики. У Фінляндії ідея рівності включає в себе не тільки рівність шансів, але й рівність результатів. Це означає, що всі учні, незалежно від початкових здібностей, сприятливих чи несприятливих для навчання соціальних умов, повинні отримувати до кінця 9 класу однаково високий освітній рівень. Фінська школа влаштована так, щоб забезпечити рівність результатів. Ось у чому секрет її успішності та високих показників в PISA.

Саме приклад Фінляндії показує як має взаємодіяти освіта із соціально-економічною сферою суспільства, як роблячи освіту ключовим елементом реформ можна змінити суспільство.

1.5 Освіта як відображення сутності суспільного розвитку

У майбутнього є одна велика перевага: воно виглядає у реальності не так, як собі його уявляєш. Спрямованість у майбутнє і сучасна тенденція до зростання інтенсивності життя людини вимагають від освітніх систем перебудови і модернізації. Кожне суспільство створює систему освіти відповідно до своєї сутності й рівня соціально-економічного розвитку. *У системі освіти*

відбиваються проблеми і потреби суспільства у даний історичний період. З іншого боку загальний культурний прогрес суспільства також впливає на розвиток освітніх систем. Існує ще й внутрішня динаміка саморозвитку освітньої системи, яка відповідає потребам суспільства і впливає на його поступальний рух. Рівновага між цими факторами є нестійкою і її порушення є поштовхом до подальшого розвитку як системи освіти, так і суспільства в цілому. Кризу сучасної освіти можна розглядати як закономірну кризу старої освітньої моделі, що сформувалася в умовах індустріальної культури і вступила в протиріччя з новими культурними реаліями постіндустріального суспільства. Разом з тим за законами синергетики здатність соціальної матерії до самоорганізації виявляється в тому, що виникнення будь-якої проблеми породжує і засоби її вирішення. Їх тільки треба вміти побачити і використати.

Освіта перетворює і спрямовує життя суспільства, зберігаючи у ньому все те, що має цінність для людини; визначає стратегію і реалістичні умови розвитку суспільства, перетворюючи його із «суспільства сьогодні» на «суспільство завтра», формує нове мислення громадян, нове бачення смислу життя. У такому контексті *освіта виступає як один із засобів управління розвитком суспільства.*

За таких умов процеси модернізації освіти вимагають:

- пошуку нових шляхів розвитку освітніх систем;
- розробки і експериментальної перевірки моделей випереджувального розвитку навчальних закладів відповідно до розвитку соціально орієнтованого постіндустріального суспільства;
- знаходження рівноваги, оптимального співвідношення між «ринковістю» освіти і її головним завданням – навчанням, вихованням, розвитком особистості, які неможливо, на нашу думку, вимірювати виключно ринковими критеріями.

Зауважимо, що стан освіти є показником якості життя суспільства, а тому у багатьох економічно розвинутих країнах саме держава лишається головним суб’єктом, який утримує систему освіти.

Кожне *суспільство відтворює себе через систему освіти,* транслюючи молодому поколінню ті знання, уміння, навички, які дозволяють йому включатися у структури суспільства, що вже

склалися, адаптуватися до їх змін, жити у суспільстві, реалізовуючи себе як в особистісному, так і у професійному напрямах.

Система освіти є взагалі консервативною за власною суттю. Саме тому, не новації в освіті викликають суспільні зміни, а навпаки, *суспільні зміни відкривають шлях новому в освіті, викликають необхідність її модернізації.* Особливо такі кардинальні, які відбулися в нашій країні на порозі XXI століття. Сьогодні в Україні існує криза класичної ідеї і моделі освіти, яка спричинила розрив між умовами життя суспільства і освітньою системою, її цілями, змістом і технологіями навчання.

Модернізація освіти виявляється у пошуку нових шляхів розвитку освітніх систем; розробці і експериментальній перевірці моделей випереджувального розвитку навчальних закладів відповідно до розвитку суспільства; знаходженні рівноваги, оптимального співвідношення між «ринковістю» освіти і її головним завданням – навчанням, вихованням, розвитком особистості, підготовкою її до життя у сучасному суспільстві, які неможливо реалізовувати виключно за ринковими критеріями.

Перехід до ринкової економіки не тільки висвітлив істинну місію освіти, а й сприяв її десакралізації, оскільки стало очевидно: головна мета всіх суб'єктів освітньої політики і освітнього процесу в суспільстві полягає у тому, щоб сприймати дійсне соціальне замовлення, фіксувати його, відстежувати зміни і трансформувати їх у конкретні освітні програми[117]. За таких умов важливого значення набуває знання тих факторів, які вимагають сьогодні від системи освіти змін.

Стан освіти в державі є показником якості життя суспільства, а тому у багатьох економічно розвинутих країнах саме *держава лишається головним суб'єктом, який утримує систему освіти і визначає стратегічні напрями її модернізації.* Щоб визначити місце освіти в тій чи іншій економічній системі, необхідно насамперед виявити глобальні тенденції соціально-економічного розвитку суспільства. *На розвиток системи освіти в сучасних умовах впливають* такі чотири взаємопов'язані фактори: швидкозмінність і

[117] Колесникова И. Проблемы подготовки современного предпринимателя / И. Колесникова // Вестник высшей школы, 2003. — №2. — С.17-22.

швидкоплинність процесів суспільного розвитку; соціально-економічні трансформації в суспільстві, які призвели до появи принципово нового для нашої економіки і соціального буття явища – ринку праці; процеси глобалізації, які відгукнулися інтеграційними тенденціями в світі; інформаційний «вибух» у суспільстві, зумовлений появою нових інформаційних технологій і мультимедіа. На сучасному етапі, коли індустріальна стадія цивілізації трансформується на постіндустріальну, інформація стає домінуючим чинником розвитку економіки, глибокої модифікації її структури. Формується нова економіка – інформаційна. Разом з тим, загальне, що властиве будь-якій галузі, – це люди, в їх індивідуальній неповторності. Саме тому, *особистісний розвиток людини повинен розглядатися як невід'ємна складова сучасного освітнього процесу*.

Кожне суспільство відтворює себе через систему освіти, транслюючи наступному поколінню ті знання, уміння, навички, які дозволяють молодій людині включатися у структури суспільства, адаптуватися до їх змін, жити у суспільстві, реалізовувати себе як в особистісному, так і в професійному напрямах. З іншого боку, цивілізаційні тенденції розвитку, на думку В. Кременя, ставлять нові вимоги перед людиною, а значить і перед освітою, що відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості[118].

У швидкозмінному світі з високим градієнтом динамічних перетворень *збільшуються інтелектуальне й відповідно психічне навантаження на людину, кількість конфліктних і стресових ситуацій*. Людина постійно знаходиться у ситуації вибору, невизначеності майбутнього, декількох потенціальних напрямів дій у теперішньому бутті. Система освіти, виконуючи свою гуманістичну місію, має підготувати молоду людину до життя у сучасному відкритому світі.

Будь-яке суспільство, що прагне до прогресу, повинно постійно трансформуватися й адаптуватися до інтегрованої світової спільноти. Уніфікація і «глобальна сумісність» не заперечує того, що успіх, розвиток й процвітання нації значною мірою залежать від того, наскільки повно характеристики національної культури і ментальності

[118] Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.

відповідають параметрам політичної й економічної систем. У такому контексті, *глобалізацію можна розглядати як нескінчений процес адаптації і пристосування.* У результаті взаємодії на глобальному рівні змінюються норми, що неминуче призводить до змін у середині суспільства і його соціальних інститутів. Постає складне і відповідальне завдання, як, не втративши свою національну культуру і духовність, здобутки минулого, сприяти розвитку такої системи освіти, яка забезпечуватиме підготовку людини до життя у нових соціально-економічних умовах. І створення єдиної, оновленої системи освіти невідривно від розбудови, формування єдиного педагогічного простору, яке повинно ґрунтуватися на великих відкриттях педагогів-мислителів всіх країн і народів.

Система освіти за радянських часів була ґрунтовно продумана та значуща за результатами діяльності, оскільки була побудована на чотирьох важливих принципах: фундаментальність, систематичність, послідовність, наступність. На нашу думку, тільки взявши найкраще із попередніх освітніх моделей, те, що утворює фундамент і *ніколи не застаріває*, відмовившись від того, що не має ціни у сучасному світі, що докорінно змінилося, необхідно *будувати нову сучасну систему освіти, яка буде спроможна забезпечити динамічний розвиток продуктивних сил нашої держави в умовах сучасної цивілізації.* Коли йдеться про шляхи подолання кризових проблем, породжених глобалізацією, а саме про підвищення рівня духовної культури суспільства, особистості, то одними з головних шляхів до цього, наголошує В. Кремень, є поліпшення системи освіти, зростання освіченості, а водночас і духовності громадян[119].

Сьогодні багато дискутується необхідність побудови *моделі освіти для сталого розвитку цивілізації*, що зумовлено, насамперед, фундаментальними протиріччями розвитку як суспільства, так і самої освіти. По-перше, саме розуміння освіти як передачі (а також накопичення, відтворення) знань і культури від минулих поколінь теперішнім виявилося, на думку експертів ЮНЕСКО, недієздатним щодо задоволення потреб сучасності. По-друге, сучасний освітній процес знаходиться у протиріччі не тільки з сучасністю, але і з майбутнім, оскільки система цінностей, цілей та ідеалів, що

[119] Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум.- К.: Грамота, 2007.- 576 с.

функціонують сьогодні в освітньому просторі, не адаптована до майбутнього, яке б влаштувало як усе людство, так і конкретну людину. Освіта повинна «передбачати» і випереджати уявою життєво важливі інтереси і потреби майбутніх поколінь людей, реалізувати принцип «рівності поколінь» у темпоральному вимірі, враховувати й життєві потреби біоти, що стабілізує навколишню природу. В освітній сфері світового суспільства має відбутися кардинальний поворот до майбутнього відповідно до цілей стійкого розвитку цивілізації. На майбутнє має бути зорієнтована і свідомість людей (індивідуальна і суспільна). До речі, ще три десятиліття тому на необхідність «футуризації» свідомості й діяльності звернув увагу Е. Тоффлер, зазначаючи, що тільки на основі кардинальної зміни свідомості людей можлива плідна діяльність населення всієї планети щодо запобігання екологічної катастрофи, та й інших глобальних катаклізмів[120]. Така *зміна суспільної свідомості можлива тільки в результаті використання найбільш масового соціального процесу, який називається освітою*. Для освіти це є новим важливим завданням.

Слід погодитися, що роль освіти в суспільстві полягає ще й у тому, щоб *готувати людину до виходу з усіляких, насамперед глобальних, криз і катастроф*[121], перебороти котрі можна, на нашу думку, використовуючи не тільки формальні знання, а сформовану здатність людини до нетрадиційних дій та мислення. Включення в освіту функцій розвивального випередження і формування у людини антикризової поведінки змінює саме розуміння освіти. З цього погляду освіта покликана здійснювати підготовку людини до вирішення кризово-катастрофічних ситуацій, проблем переходу суспільства на шлях сталого розвитку, а тому має носити випереджувальний характер. Саме *в орієнтації людей на превентивні дії, пов'язані з творенням ноосфери, можна вбачати нову творчу функцію освіти* для сталого розвитку цивілізації, яка співзвучна глобальним перспективам третього тисячоліття, друга декада якого оголошена: «Освіта для сталого розвитку»[122].

---

[120] Тоффлер Э. Шок будущего / Э.Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557, [3]с. — С.125-128. – (Philosophy).

[121] Урсул А., Романович А. Всемирный саммит по устойчивому развитию: итоги, надежды, перспективы / А. Урсул, А. Романович // Вестник высшей школы, 2003. — №4. — С.3-12.

[122] Там само.

Практика розвинутих країн показує, що в сучасному світі *наука й освіта все більше виступають головними структурними чинниками сучасної економіки*. Очевидно, що саме система освіти сприяє вирішенню багатьох суспільних проблем та розвитку суспільства, оскільки *освіта допомагає людині усвідомити необхідність змін у суспільстві.*

Відомий німецький філософ і поет Ф. Шиллер дійшов висновку, що розвиток цивілізації відбувається за рахунок і на шкоду особистості людини. Ф. Шиллер писав про суспільні, соціокультурні тенденції, що визрівають у праці і спрямовують розвиток людини тільки на одну сферу діяльності, що веде до однобічності її розвитку. Суспільством вимагаються лише окремі якості особистості (пам'ять, «розум, спроможний до рахунку», «механічна спритність» тощо), а тому людина розвивається, але, природно, на шкоду вихідної цілісності. У результаті відбувається втрата людиною її сутнісної потенції до універсального і цілісного (естетичного) світосприймання і світовідчуття. Філософ виводить образ такої «часткової», «дробної» людини, яка вічно прикута до малого уламка цілого, і як наслідок сама стає уламком; вічно чуючи одноманітний шум колеса, якому вона надає руху, людина не спроможна розвивати гармонію своєї природи, вона стає лише відбитком своєї науки. *Цивілізація удосконалює механізм життя «людини культурної», скрізь і всюди, всупереч головному принципу культури – зрощувати цілісну людину*.

Драматична ситуація розвитку людини, яку поетично намалював Ф. Шиллер, сьогодні рефлексується як дуже актуальна. Широко розгалужена диференціація науки, розвиток техніко-технологічного оснащення промисловості, організаційно-управлінської сфери тощо потребують від людини сформованості цілком певних якостей фахівця певної вузької галузі.[123] Разом з тим, вектор модернізації сучасної освіти однозначно спрямований на гуманістичну педагогіку. Вона відповідає мисленню тих, кому «по дорозі» з людством, з народом і суспільством у кращих його проявах. *Тільки освіта, орієнтована на людину і культуру, як засіб «олюднення», може зреалізувати у дію*

[123] Батракова С.Н. Методология становления педагогического процесса / С.Н. Батракова // Педагогика, 2003. — №3. — С.13-16. — С.14.

слова «про людину як найвищу цінність суспільства», зробити їх змістом життя людей і суспільства в цілому.[124]

Активність особистості, що забезпечує її розвиток, відображається у різноманітній і багатосторонній діяльності, спрямованій на перетворення навколишнього світу, зміну власного психічного устрою. Українська дослідниця О. Сухомлинська, аналізуючи розвиток особистості засобами освіти в історичному вимірі, підкреслює, що розвиток особистості як поява в неї якісних змін, новоутворень, нових механізмів та нових структур відбувається за соціокультурної підтримки цих процесів суспільними інституціями, сім'єю, школою, громадськими організаціями, церквою. Виняткове місце в цьому процесі належить освіті – спеціально організованій суспільством системі умов і закладів, де людина розвивається й розгортає різноманітну діяльність певного рівня відповідно до кожного конкретного історичного часу[125].

Думка про розвиток особистості людини у процесі навчання зародилася, мабуть, водночас з педагогікою і чітко простежується в історії педагогічної думки (Я. Коменский, Ж. Руссо, І. Песталоцци, А. Дистервег, М. Пирогов, К. Ушинський та інші)[126]. Педагогічна спадщина цих велетнів вплинула на формування наукового світогляду В. Вахтєрова і сприяла теоретичному обґрунтуванню ним розвивальної педагогіки. Він вважав, що ідея розвитку є останнім словом науки і філософії, що саме вона лежить в основі світогляду, з нею пов'язані всі сподівання і надії на майбутнє. В. Вахтєров розглядає ідею розвитку як найкоштовніше завоювання XIX століття.[127] Процес розвитку особистості носить поступальний характер і є незворотним просуванням до нового рівня, коли реалізуються попередні результати і набувається досвід участі у різноаспектній розвивальній діяльності. У свій час педагог-демократ А. Дистервег відзначив, що розвивальне навчання служить демократизації суспільства, вихованню «вільної

---

[124] Ахмерова Н.М. Личностно-деятельностный подход к контекстному обучению социального педагога /Н. М. Ахмерова // Педагогика, 2003. — №5. — С.55-60. — С.55.

[125] Сухомлинська О.В. Розвиток особистості і освіта: історичний вимір / О. В. Сухомлинська// Педагогіка і психологія : вісник АПН України. Науково-теоретичний та інформаційний журнал / Академія педагогічних наук України. – Київ, 2008. – № 2. – С. 15-26. – С. 15.

[126] Сисоєва С.О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навчальний посібник / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова. — К.: Центр навчальної літератури, 2003. — 308 с.

[127] Горностаев П.В. Развивающая педагогика В.П.Вахтерова / П. В. Горностаев // Педагогика, 2003. — №4. — С.75-81.

нації», а «старий метод» – твердженню абсолютизму, авторитаризму. Системоутворювальною якістю особистості є її спрямованість (інтенція), яка найбільш чітко відображає сукупність її соціально значущих якостей, відношень, мотивів. Науковці даної галузі вважають, що модель особистості, здатної до розвитку і оволодіння змістом освіти, має включати такі показники і якості:[128] *функціональні (сенсорно-перцептивні)* механізми сприйняття інформації: мислення, пам'ять, психомоторика, певний рівень саморегуляції, який забезпечує управління психічними процесами і поведінкою людини; *життєвий досвід особистості*, який включає такі психічні новоутворення, як знання, уміння, навички і звички; спрямованість особистості, пізнавальні, перетворювальні, естетичні, комунікативні і фізичні якості; досвід виконання загальних і спеціальних видів діяльності, а також творчої діяльності та ін.; *узагальнені типологічні властивості*: характер, темперамент, здібності, онтогенетичні особливості розвитку.

Цілісний світогляд дозволяє людині жити в гармонії з собою і знаходити таку гармонію у взаємовідносинах із зовнішнім світом. Іншими словами, він спонукає людину шукати і вишукувати своїми руками гармонію «усередині» себе і
«зовні», яка виявляється у волі людини[129].

Цікавою є думка, що інтелект має свої власні закони розвитку, що він самодостатній і сам собі ставить різні завдання (Н. Карлов). *Дух сумніву, заперечення, дух інтелектуальної незалежності, виконуючи свою основну функцію, несе інтелігенція.* Інтелігентам добре працюється тільки в співтоваристві інтелігентів, з відчуттям того, що вони належать до деякої сфери духу і науки, до деякої культурної спільноти. Звідси випливає, що в ідеалі *інтелігенція може бути благополучною тільки як цілісний організм*, єдиний і неподільний (концептуально, методологічно і соціально), якому *необхідна сприятлива суспільна атмосфера, відсутність будь-якого ідеологічного диктату*.[130]

---

[128] Ахмерова Н.М. Личностно-деятельностный подход к контекстному обучению социального педагога /Н. М. Ахмерова // Педагогика, 2003. — №5. — С.55-60. — С.56.

[129] Соловьенко К. Упущенные возможности? (размышления над судьбами науки) / К. Соловьенко // Вестник высшей школы, 2003. — №3. — С.16-20. — С.19.

[130] Карлов Н. Интеллигенция ли? / Н. Карлов // Вестник высшей школы. — М, 2003. — №3. — С.37-41. — С.40-41.

Н. Карлов вважає, що кожна країна, щоб не випасти з категорії «людства», повинна плекати свою інтелігенцію, а інтелігенція – свою країну. Прогнозуючи майбутнє, не можна не розуміти, що тільки той шлях перетворення країни є життєвим, який сприяє збереженню і збільшенню рівня й запасу оригінальності мислення інженерів і вчених, поетів і філософів, збереженню і збільшенню загальнокультурного та професійного рівня адміністраторів і військових керівників, промисловців і фінансистів, лікарів і агрономів, юристів і релігійних діячів. Інакше *будь-яка країна може перетворитися з країни на територію*, причому не тільки експлуатовану, а й керовану ззовні.

Які ж вимоги висуває сучасна цивілізація до людини?

Сьогодні кожна людина повинна прагнути стати «людиною справи», людиною, яка здатна знаходити і приймати нестандартні, «проривні» рішення, які дозволяють розширити людські можливості. Творчість у будь-якій сфері діяльності містить елементи такої поведінки. Тому *особливого значення набуває новаторство як здатність до початку нової справи.*

Сучасна людина повинна бути здатною до обґрунтованого вибору дії; знаходження альтернативи традиційному алгоритму професійної діяльності. Крім того, сьогодні фахівцю потрібна здатність до прогнозування, яке завжди містить фрагменти фантазії та пов’язані з цим ризик і відповідальність. Цікавою є думка, що здатність до ризику пов’язана із сформованою у людській свідомості оптимістичною програмою дій. *Можливість такого позитивного мислення значною мірою визначається ступенем довіри людини до себе*. Без оптимістичного підходу жодна програма дій не може бути реалізована. Саме здатність людини до створення образу оптимістичної, майбутньої ситуації (мислимого результату реалізації програми дій) як наслідок довіри до себе, до власного розуму і почуттів і *відрізняє успішну людину від інших людей*. Що ж стосується масштабу дій, то він визначається масштабом самої особистості.

Успішність людини в професійній сфері залежить, таким чином, від двох чинників: достовірності інформації, якою володіє людина, та її здатності до прогнозування в позитивному ключі. Тому важливо не тільки знати і бути здатним до набуття нового знання, але й *з*

оптимізмом дивитися в невідоме, тим самим розширюючи коло своїх знань про світ. Саме *оптимізм і надія породжують енергію, імпульс до дії.*

Рівень професійної майстерності пропорційний кількості професійних законів, якими оволодів фахівець. Але, як це не парадоксально, фундаментальна професійна освіта звужує можливості прояву самостійності й особистісної активності. Ще стародавні греки виявили таку тенденцію. Не випадково ідеальний мудрець, який описаний в античній філософії, передбачав «атараксію» – повну бездіяльність, невтручання у світ. Цікаво, що й ринкова економіка вимагає, щоб професіонали були зрівноважені «діячами».

Успішного «діяча» характеризує чітко визначений «джентльменський» набір якостей, як-от:

- уміння брати на себе відповідальність і приймати рішення;
- мобільність, гнучкість, здатність перебудовуватися й адаптуватися;
- комунікабельність і доброзичливість;
- готовність і здатність йти на компроміс;
- здатність переконувати інших і переконуватися самому.

Природньо, всі ці якості як би є надбудовою над уміннями аналізувати і відчувати ринок; здібністю до самонавчання; високими етичними стандартами ведення справи. Якщо додати до вищенаведеного вільне володіння іноземними мовами та комп’ютером, уява про ідеального менеджера буде цілком завершеною.

Більшість цих вимог адресовано до особистості професіонала: *людські особистісні якості в сучасних умовах стають частиною професійного інструментарію.*

Таким чином, для підготовки фахівців нової формації потрібні нові підходи у розробці педагогічних методів, організаційно-педагогічних систем, освітніх технологій, спрямованих на професійний і особистісний розвиток людини, всебічну підготовку до життя та праці у швидкозмінному світі. Освітня технологія як системний метод створення, застосування і визначення процесів навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних, людських ресурсів, їх взаємодії, спрямована на вирішення свого головного призначення – оптимізацію освітнього процесу. Особливе значення серед освітніх технологій

посіли інформаційні технології і мультимедіа. Сучасний освітній процес не можна уявити без впровадження комп'ютерних технологій, а тому не можна не враховувати, що у процесі використання комп'ютера в психіці учнів виникає ряд змін як позитивного, так і негативного характеру. Серед перших – збагачення психічної діяльності за рахунок оволодіння інформаційними технологіями, розвиток розумових здібностей, алгоритмізація мислення, поглиблення символічного досвіду й розвиток уяви, посилення пізнавальних інтересів, розширення можливостей спілкування за рахунок Інтернету тощо. Саме тому О. Тихоміровим була обґрунтована необхідність створення концепції психічного розвитку людини в умовах комп'ютерного навчання і нових можливостей управління цим процесом. Разом з тим, у психологічній літературі відзначаються і негативні наслідки комп'ютеризації – скорочення міжособистісних контактів, деперсоналізація партнерів по спілкуванню, несприяння розвитку інтуїтивного мислення, відхід від реальності у віртуальну дійсність, інфоголізм тощо. Однак, вивчення означених проблем до останнього часу частіше торкалося окремих рис психіки та меншою мірою системних змін у цілісній особистості учнів. Тому правомірною є думка, що для успішного здійснення комп'ютерного навчання викладачу важливо брати до уваги всі можливі форми його впливу на психіку й розвиток учня[131]. На кожному етапі оволодіння інформаційними технологіями викладачем актуалізуються, мобілізуються наявні особистісні ресурси учнів, зокрема, мотиви й інтереси, здібності й уміння, а також спеціально розвиваються, формуються нові якості, які потрібні на більш високому рівні застосування комп'ютера. Дуже цікавою і корисною, з точки зору організації педагогічного процесу з використанням комп'ютера, на наш погляд, є думка, що *важливо не тільки пристосовувати людину до нових інформаційних технологій*, як це мало місце на ранніх етапах комп'ютеризації, *але й забезпечувати адаптацію інформаційних технологій до потреб, можливостей, запитів і здібностей користувачів* (Ф. Бленкер). Згадаємо і думку В. Вахтєрова, що прагнення до розвитку не є щось, один раз назавжди дане дитині. Воно

[131] Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения / П.В. Беспалов // Педагогика. 2003. — №4. — С.41-45. — С.41.

визначається не тільки спадковістю, але й зовнішніми факторами, впливом суспільства, школи, виховання, особистого досвіду і переживань. Отже, розвиток дитини є результатом цих двох факторів: по-перше, внутрішніх прагнень до розвитку і, по-друге, впливу навколишнього середовища. У пристосуванні дитини до середовища та пристосуванні самого середовища до потреб дитини і криється основне завдання виховання[132].Якщо колись у роботі людини з комп'ютером домінував інженерно-орієнтовний підхід і більше уваги приділялося її технологічному аспекту (інструментарію, дизайну клавіатур, дисплею), то в сучасних умовах переважає гуманістичний людиноцентристський підхід, коли у взаємодії з комп'ютером діяльність людини розглядається як провідна, і така, що підсилює спрямованість до аналізу, динаміку поступального розвитку її психіки. Це відноситься, на наш погляд, як до рівня вільного володіння інформаційними технологіями, так і до процесу їхнього початкового освоєння в процесі навчання. Сьогодні вже пропонуються деякі підходи до аналізу процесу комп'ютеризації навчання під кутом зору його впливу на особистість учня. При цьому як провідна використовується ідея, що психологічні новоутворення мають як системний (зміни у відношенні особистості до дійсності, її мотиваційній спрямованості), так і частковий, парціальний характер (знання й уміння при використанні мов програмування тощо). Іншими словами, у ході комп'ютерного навчання в учнів вибудовується ієрархія психологічних новоутворень, які різною мірою впливають на їх особистість. Для оцінки результатів комп'ютерного навчання все частіше використовується поняття компетентності, яка розуміється як здатність людини до вирішення визначеного класу задач і наявність у неї певних особистісних якостей, а також необхідного обсягу знань і умінь.[133]

Сучасна цивілізація потребує компетентної особистості.

Відмінною рисою кінця XX – початку XXI століття є зміни в характері освіти – її спрямованості, цілях, які все більш зорієнтовані на «вільний розвиток людини», на творчу ініціативу, самостійність, конкурентоспроможність, мобільність майбутніх фахівців. Набувають

---

[132] Горностаев П.В. Развивающая педагогика В.П.Вахтерова / П.В. Горностаев // Педагогика, 2003. — №4. — С.75-81. — С.76.

[133] Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения / П.В. Беспалов // Педагогика. 2003. — №4. — С.41-45. — С.42.

поширення гуманістичні освітні парадигми, які пропонують вченим і практикам не тільки план діяльності, але і вказують напрями реалізації плану. Парадигма – це ментальне вікно (mental window), через який дослідник розглядає світ (Т. Кун). У сучасних освітніх парадигмах саме категорія компетентності змістовно наповнюється власне особистісними якостями, включаючи мотивацію, хоча ще у 60-х роках минулого століття вже було закладене розуміння цього поняття й різниця між поняттями «компетенція» і «компетентність» (останнє трактується І. Зимньою як знання, основані на інтелектуально і особистісно зумовленому досвіді соціально професійної життєдіяльності людини).

У науковій літературі останніх років поняття компетентності використовується досить широко. Існує думка, що введення поняття компетентності, з одного боку, могло б асимілювати нові відкриття і розробки, які стосуються людського пізнання і практики, а з іншого, дозволило б визначати освітні вимоги для кожного класу педагогічних ситуацій (для кожного типу, профілю, щабля освітніх систем).

Інші дослідники будують своє розуміння компетентності на ситуаційному підході, включаючи в зміст, наприклад, професійної компетентності три аспекти: проблемно-практичний, тобто адекватність розпізнавання і розуміння ситуації, адекватна цьому постановка й ефективне виконання цілей, завдань і норм; значущий – адекватне осмислення ситуації у більш загальному культурному контексті; ціннісний – здатність до адекватної оцінки ситуації, її змісту, цілей, завдань і норм з погляду власних і загальнозначущих цінностей. Компетентність, наприклад, педагога оцінюють за такими показниками, як: рівень знань і розуміння того, чому необхідно навчити інших; рівень володіння технологією викладання; уміння одночасно виконувати завдання, пов’язані з навчанням, вихованням і розвитком учнів. Проте, слід відмітити, що в цьому визначенні подана тільки технологічна складова педагогічної компетентності, що значно звужує дане поняття, оскільки педагогічна компетентність ще характеризується адаптаційними можливостями фахівця до умов багаторольової професійної діяльності, у тому числі здатністю її проектувати та здійснювати; особистісно і професійно

самореалізовуватися; встановлювати міжособистісні, ділові, фахові, соціальні зв'язки і продовжувати самоосвіту[134].

Професійна компетентність – одна з провідних якостей сучасного фахівця, якій в умовах модернізації освітнього процесу приділяється велика увага, хоча досить часто поняття «компетентність» і «професіоналізм» використовуються як синоніми. «Професіоналізм» частіше розуміють як володіння людиною технологіями (наприклад, технологія обробки матеріалів, бухгалтерського обліку, конструювання машин, вирощування врожаю або будівельних робіт). Компетентність передбачає, окрім технологічної підготовки, цілу низку інших якостей фахівця, які мають, як правило, позапрофесійний або надпрофесійний характер, але в той же час є необхідними сьогодні кожному фахівцю. Це, перш за все, такі якості особистості як самостійність, здатність приймати відповідальні рішення, творчий підхід до будь-якої справи, уміння доводити справу до кінця і постійно вчитися. Також до таких якостей фахівця можна віднести гнучкість мислення, абстрактне, системне й експериментальне мислення, уміння вести діалог, комунікабельність, здатність до співробітництва тощо. Над власне фаховою технологічною підготовкою виростає величезна позапрофесійна надбудова вимог до фахівця, яка, разом з тим, має величезне значення для успіху у професійній діяльності.

Так, у результаті ефективного комп'ютерного навчання повинна бути сформована інформаційно-технологічна (комп'ютерна) компетентність, яка виступає як складне психічне утворення, що не зводиться до розрізнених знань і умінь працювати з комп'ютером, а є інтегральною характеристикою цілісної особистості учня, і відображає її комп'ютерну спрямованість, мотивацію до засвоєння відповідних знань і умінь, здатність до вирішення розумових задач у навчальній і професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки, ступінь володіння прийомами комп'ютерного мислення тощо. Комп'ютерна компетентність формується і розвивається як на етапі вивчення комп'ютера, так і при його застосуванні як засобу подальшого навчання, особливо професійного.

[134] Терехов П. Формирование педагогической компетентности специалиста в системе непрерывного социокультурного образования / П. Терехов // Вестник высшей школы, 2003. — №2. — С.7-12. — С.8-9.

Виділяють такі її види й рівні, які характеризують ту чи іншу позицію суб'єкта як користувача інформаційних технологій: *комп'ютерна* (інформаційно-технологічна) *грамотність* (поінформованість про предмет, первинне ознайомлення); *елементарна комп'ютерна грамотність* – комп'ютер є тут об'єктом засвоєння в навчанні; *комп'ютерна* (інформаційно-технологічна) *компетентність*; *функціональна*; *системна*; *професійна* (комп'ютер й інформаційні технології стають засобами навчальної діяльності, а потім праці); *комп'ютерна* (інформаційно-технологічна) *зрілість*; *креативна компетентність*; *акмеологічна компетентність* (комп'ютер і інформаційні технології виступають як об'єкт творчості та засіб творення людиною себе як професіонала й особистості, високих досягнень у цьому процесі). Таким чином, комп'ютерна компетентність розглядається як інтегральна здібність особистості, що виявляється в освоєнні, володінні, застосуванні, перетворенні та створенні нових інформаційних технологій, яка на різних етапах використання комп'ютера ускладнюється, збагачується, наповнюється новим змістом.[135] Важливим є те, що це поняття дозволяє проаналізувати зміну в підструктурах особистості учня в процесі роботи з комп'ютером: мотивації, здібностях і досвіду (знаннях і уміннях), виділяючи при цьому перцептивні здібності (до сприйняття зовнішнього вигляду комп'ютера і його наочних засобів), розумові (до розв'язання певного класу розумових задач) і комунікативні (до взаємодії з комп'ютером і з іншою людиною в процесі навчання).

Відомий британський психолог Дж. Равен визначає компетентність як специфічну здібність людини, яка необхідна для ефективного виконання конкретної дії у конкретній предметній галузі і яка включає вузькоспеціальні знання, специфічні предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за власні дії. Бути компетентним значить мати набір специфічних компетентностей різного рівня (наприклад, вміти спостерігати, глибоко розумітися на предметі, самостійно ставити питання, писати ділові папери, доводити власну думку, вирішувати міжособистісні конфлікти тощо).[136]

---

[135] Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения / П.В. Беспалов // Педагогика. 2003. — №4. — С.41-45. — С.41.

[136] Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен: пер. с англ. — М.: "Когито-Центр", 1999. — 144 с. — С.6.

Вводиться також поняття «вищі компетентності», які, незалежно від конкретного напряму діяльності людини, характеризують її високий рівень ініціативи, організаційні здібності, готовність до оцінювання й аналізу соціальних наслідків власних дій тощо.

У мовній компетенції/компетентності Рада Європи виділяє стратегічну, соціальну, соціолінгвістичну мовну і навчальну. Поняття «педагогічна компетентність» включає знання, уміння, навички, а також засоби та прийоми їхньої реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. Відповідно виділяються дві підструктури: діяльнісна і комунікативна. Часто в дослідженнях поняття компетентність трактується по-різному, у тому числі і як синонім професіоналізму, і як одна з його складових[137].

Щодо професійної підготовки майбутніх фахівців, то цікавою є думка, що природа компетентності виявляється тільки в органічній єдності з цінностями людини, тобто за умови глибокої особистісної зацікавленості людини у даному виді діяльності.[138]

Нова ідеологія освіти, на думку Дж. Равена, повинна визнавати необхідність формування компетентної особистості, що можливо за умови реалізації суб'єктного підходу до навчання, у межах якого кожний учень має право активно вибирати і самостійно конструювати власну індивідуальну траєкторію розвитку.

Постіндустріальна культура підкреслює унікальність людини. Інтелект і творчий потенціал людини стають основною продуктивною силою суспільства, що означає посилення ролі людського фактора, *особливо таких якостей людини, як її самобутність і самоцінність*. Саморозвиток і самореалізація в культурі стають важливою суспільною цінністю, а *формування здатностей до саморозвитку і самореалізації, творчості, самовдосконалення і навчання впродовж життя – важливими завданнями педагогіки постіндустріалізму*.

У процесі здобуття людиною освіти, на нашу думку, не можна «ламати особистість». Необхідно відстежувати, що «візьме верх», плекати неповторність і унікальність кожної людини. Це вкрай необхідно, оскільки в сучасних умовах знання як поняття набувають

---

[137] Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование; под ред. В.М.Филипповой. — М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. — 303 с. — С.34-36.

[138] Там само. — С. 6.

якісно нового змісту: *знання виявляються на рівні уміння продукувати ідеї і розробляти технології їх реалізації*, а тому *інноваційність продукту або процесу залежить від неповторних та індивідуальних якостей самої людини-творця.* Зауважимо, що рівнем розвитку інтелекту та здатності до творчості, значною мірою, визначаються уміння людини на основі «переробленої думкою» інформації формулювати проблеми та знаходити шляхи їх розв'язання.

Педагогіка постіндустріального світу, на відміну від педагогіки індустріального суспільства, спрямована на розвиток особистості в усіх багатоаспектних вимірах його прояву. Саме *зрушення у динамічних характеристиках розвитку особистості повинні визначати ефективність педагогічного впливу.* Така педагогіка значно більше ніж педагогіка індустріального суспільства *має ґрунтуватися на законах вікової та педагогічної психології*. Оскільки особистість виховується особистістю, *ефективність педагогічного впливу педагога постіндустріального суспільства значною мірою визначається моральними та духовними цінностями самого педагога, філософією його світогляду і погляду на світ.* Негативним явищам, які несе з собою глобальне, інформаційне суспільство може протистояти тільки особистість Вчителя – духовного й морального, філософія якого наповнена дитиноцентризмом, людяністю, захопленістю своєю справою. Вчитель як приклад, як світоч серед девальвації моральності та людських цінностей є сучасним Янушем Корчаком для своїх учнів.

А. Маслоу зазначав, що вчитель або оточуюча культура надають можливість, створюють сприятливі умови, спонукають, допомагають тому, що існує у самій людині, стати реальним і актуальним. Володіння педагогічною спеціальністю означає сьогодні не тільки присутність багатокомпонентного складу інтегративних професійних знань і умінь, а й особливий *особистісний вимір* педагога, адже особистість вчителя сприяє визріванню особистісних якостей в учня. Саме його особистість є творцем, «людиностворювальним» початком процесів навчання та виховання. Ця думка К. Ушинського як би гармонізує уявлення про педагогічний процес як взаємодію двох особистостей, двох «культурних» цілісностей. Тому природно, що значна увага надається сьогодні проблемі формування й розвитку особистості самого вчителя.

Разом з тим, багато педагогів, на думку Юнга, вважають себе здатними до виховання інших, але при цьому самі не є особистостями. Педагог-професіонал, за Юнгом, це той, хто став ним за покликанням, і свій професійний шлях розглядає як шлях розвитку та саморозвитку власної особистості. Це шлях пошуку і творчого «самостворення»[139]. І «власна» філософія освіти педагога формується й «осмислюється» на перетині трьох напрямів, які визначають мислення й діяльність учителя: особистість – освіта – культура. Д. Дистервег писав, що вчитель, його думки – от що найголовніше будь-якому навчанні та вихованні, а справжній педагог не той, що вчить істини, а той, який вчить її знаходити. М. Монтень мудро зауважував: щоб навчити іншого, потрібно більше розуму, ніж щоб навчитися самому.

В умовах значних змін в освітній галузі особливого значення набуває професійна компетентність сучасного педагога, переорієнтація його мислення на усвідомлення *сучасних вимог до педагогічної діяльності*. Здатність педагога відповідати цим вимогам, на наше переконання, має глибоко суб'єктивний характер і тісно пов'язана з особистісними якостями самого педагога.

Перш за все, це *вміння відчути принципово нову аудиторію у навчальному закладі*. Це нове покоління, яке має високі критерії до життя і людей, цілком аргументовані судження, яке гостро відчуває справжність захоплення педагога своєю справою, щиру зацікавленість у передачі знань, унікальність особистості викладача чи її відсутність. У спілкуванні з такою аудиторією педагог повинен йти шляхом «діалогічної істини» (М. Бахтін), на якому криються, на наш погляд, найбільш великі перспективи освітнього процесу, його спрямованості на інтелектуальний і творчий розвиток молодої людини. Щоб бути готовим до такого діалогу сучасному педагогу треба не тільки адаптуватися у реаліях сьогодення, йому треба *усвідомити концептуальне для нього положення щодо необхідності навчання упродовж життя, постійного самовдосконалення і саморозвитку власної особистості*. Неперервна освіта педагога *стає супроводом і умовою успішності його професійної кар'єри* – це є друга принципова нова вимога до професійної діяльності педагога. *Педагогічна освіта*,

[139] Видт И.Е. Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей / И.Е. Видт // Педагогика, 2003. — №3. – С.32 - 38.

яка в силу своєї специфіки є ланкою, яка з'єднує всі рівні і ступені навчання, увійшла у систему складних, часом дуже жорстких, соціально-економічних, політичних і культурних відносин. Тому перед педагогом постає складне завдання: *відповідати потребам і запитам особистості і суспільства*, бути *конкурентноспроможним на ринку освітніх послуг* і водночас виконувати свою місію *сіяча розумного, доброго, вічного*.

Освіта в постіндустріальному суспільстві слугує людині соціальним і професійним захистом, дозволяє швидко адаптуватися до життєвих змін. Освіта дозволяє кожному стати самодостатньою особистістю, адже розвиваючи розум і душевні сили людини, дає змогу замислитися не тільки над вирішенням особистісних і професійних проблем, а й зрозуміти ті перетворення, які відбуваються у суспільстві, стати їх активним учасником. Ніщо так не сприяє розвитку особистості людини, як освіта, і нічим так не може пишатися власне сама освіта, як розвитком людини, котра її здобуває.

Сучасний глобалізований світ несе із собою нові реалії, високі технології і моральні випробування для людини. Чи подолає їх людина? Чи зможе комфортно почуватися у такому світі і бути корисною своїй країні? Це залежить не тільки від *Учителя, Викладача, Педагога*, усіх працівників освітянської ниви, а значною мірою від розуміння нашим суспільством значення *Освіти* для соціально-економічного і духовного розвитку держави.

РОЗДІЛ ІІ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСВІТОЛОГІЇ

Життя визначає освіту, і навпаки – освіта впливає на життя. Зрозуміти систему освіти даного суспільства – означає зрозуміти уклад його життя.

С.Й. Гессен

На освіту все ще не навчилися дивитися як на широке соціальне явище, що виходить далеко за межі власне педагогічної, викладацької діяльності і зумовлює реальні, підкріплені компетентною людською участю, можливості розвитку всіх інших сфер суспільного буття.

Б.С. Гершунський

2.1 Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження

Освіта завжди була особливою функцією суспільства й держави, спрямованою на формування й розвиток соціально-значущих якостей кожної людини як члена суспільства й громадянина держави. Через освіту як найбільш масовий соціальний інститут здійснюється вплив на формування свідомості суспільства, регулюються процеси свідомого саморозвитку громадян. Як соціальне й культурне явище, освіта є атрибутом людства, невід'ємним його супутником у поступальному русі еволюційного розвитку. Освіта спрямовує життя суспільства, перетворюючи його із «суспільства сьогодні» на «суспільство завтра»; формує нове мислення, нове бачення сенсу життя. На думку К. Ясперса, історична концепція людського існування в його цілісності повинна включати в себе й майбутнє[140]. Сучасна освіта передбачає відкритість майбутньому, а її подальший розвиток повинен спрямовуватися на подолання замкненості й надання освітньому процесу творчого характеру, що потребує нової освітньої моделі, яка б відповідала реаліям постіндустріального суспільства, тим глобальним змінам в усіх сферах життя, які викликані сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, стрімкими інтеграційними процесами в світі. Як вирішити цю проблему? За законами синергетики здатність соціальної матерії до самоорганізації проявляється в тому, що виникнення будь-якої проблеми породжує й засоби її вирішення, які тільки треба вміти побачити й використати. Саме тому важливого значення для розвитку суспільства набуває осмислення якісно нових ознак і сенсів сучасної освіти в умовах цивілізаційних змін нашої історичної доби, розуміння тенденцій її розвитку, внутрішніх протиріч і механізмів прогресу.

Розглянемо сучасні контексти поняття «освіта».

Поняття «освіта» за останні роки значно змінило свій зміст. Розгляд генезису цього поняття показує, що воно увійшло у вітчизняний педагогічний лексикон лише в XVIII столітті для позначення розвивального та виховного формувального впливу навчання на особистість. Тривалий час поняття «освіта» вживалося як синонім поняття «виховання». Пізніше воно набуває специфічного

[140] Ясперс К. Смысл и назначение истории / Карл Ясперс; пер. с нем. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.

термінологічного значення, яке пов'язується з навчанням, позначаючи його формувальний вплив на особистість[141]. За півтора століття від розуміння освіти як нормованого процесу, спрямованого на трансляцію наступним поколінням соціально-значущого й культурно-історичного досвіду та забезпечення наступності поколінь (В. Лєдньов); процесу й результату засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь і навичок та пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної та творчої діяльності, а також морально-естетичної культури (С. Гончаренко); цілеспрямованого процесу виховання і навчання в інтересах людини, суспільства й держави (Закон України «Про освіту») дослідники прийшли до якісно інших характеристик поняття «освіта». Освіта розглядається сьогодні як: процес зовнішнього впливу на засвоєння індивідом узагальненого об'єктивного, соціального досвіду, норм, цінностей тощо; спеціальна сфера соціального життя; унікальна система, своєрідний соціокультурний феномен; сутнісна характеристика етносу, суспільства, людської цивілізації, способів її самозбереження й розвитку; процес, тобто цілісна єдність навчання, виховання й розвитку, саморозвитку особистості; збереження культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури; соціокультурний інститут, що сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню і вдосконаленню суспільства; результат, тобто рівень загальної культури й освіченості людей.

Отже, сьогодні поняття «освіта» розуміється широко, окреслюється різними контекстами, які можна узагальнити таким чином: освіта – цінність (державна, суспільна, особистісна); система різноманітних навчальних закладів й освітніх установ; особливий процес; різнорівневий результат; соціокультурний феномен; соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства.

Щодо розрізнення двох достатньо близьких, але не рівнозначних понять – «педагогіка» й «освіта», то пошлемося на думку С. Гончаренка, який пише, що «освіта є найбільш загальним педагогічним поняттям, яке означає одночасно і соціальне явище і педагогічний процес. З одного боку, поняття освіта вводить об'єкт

[141] Гончаренко С.У. Освіта / С. У. Гончаренко // Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – С. 614-615.

педагогіки у загальний соціальний контекст, а з іншого – відкриває можливість його тлумачення в конкретних поняттях. Але багато вчених наполягали і наполягають на використанні для позначення об'єкта педагогічної науки слова «виховання», а не освіта»[142].

На нашу думку, саме особливості сучасного етапу цивілізаційного розвитку людства (глобалізація, інтеграційні процеси, інформатизація суспільства та всіх його інститутів), які змінюють статус освіти для держави й кожної людини, формують нові вимоги до освітньої сфери й рівня освіченості людини, впливають на характер і закономірності розвитку сфери освіти, поглиблюють різницю між поняттями «педагогіка» й «освіта». Розвиток педагогіки відбувається у межах її «вічного» предмета – виховання людини. Педагогіка лишається стрижнем для освіти, оскільки у будь-яких проявах (цінність, процес, результат, система інституцій, засіб формування свідомості суспільства тощо) освіта потребує інструментального забезпечення досягнення освітніх цілей, яке надає їй педагогіка (здобутки дидактики, теорії й практики виховання тощо).

Інший характер мають дослідження розвитку сучасної освіти. Вклад системи освіти в економіку будь-якої держави сьогодні є вагомим у порівнянні з іншими галузями промисловості. Доведено, що фактично сума трьох років економічного впливу системи освіти на економіку набагато перевищує по цьому показнику всю нафтогазову галузь або сферу високих бізнес-технологій[143]. «Інтелектуалізація» економіки, підвищення ролі освіти для життєдіяльності суспільства, визначальний вплив освіти на весь соціальний організм висуває освіту на пріоритетні позиції суспільного розвитку, що об'єктивно в дослідженнях сфери освіти збільшує число дотиків і взаємодію з іншими науками, як-то: філософія, соціологія, культурологія, економіка, політика, теорія управління, право тощо (освітня політика, економіка освіти, соціологія освіти, управління освітою, освітнє право). Взаємодії з зовнішнім середовищем стають для сфери освіти фактором внутрішньої самоорганізації, сприяють самоорганізації її підсистем і є умовою еволюції самої системи освіти. Отже,

[142] Гончаренко С.У. Освіта/ С. У. Гончаренко // Енциклопедія освіти/Акад.пед.наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

[143] Свиридов О.А. Теория и методология функционирования образовательных систем: диссертация... д-ра экон. наук: 08.00.01 / О. А. Свиридов. – Йошкар-Ола, 2006. – 363 с. – РГБ ОД, 71:07-8/398.

дослідження розвитку освіти відбувається у міждисциплінарному науковому просторі та передбачають певний контекст.

Таким чином, динаміка змін у розумінні поняття «освіта», розширення соціального і суспільного контексту цього поняття передусім пов'язані зі зростанням ролі освіти для життєдіяльності сучасного суспільства. Сучасна освіта реально стає продуктивною силою й гарантом національної безпеки держави. Все більше залежною від знань кожного індивіда стає сучасна економіка, оскільки основним засобом підвищення її ефективності стають людські ресурси (сукупний інтелект та знання людей, їх здатність до інноваційної діяльності, творчі й управлінські якості тощо). «Інтелектуальна» економіка в умовах, коли знання та кваліфікація стають капіталом й особистим надбанням кожної людини, зовсім по-іншому починає взаємодіяти з підсистемою соціального організму, що «продукує» людський капітал – з освітою.

Освіта як сфера життєдіяльності людини і як соціальний інститут є складним соціальним організмом, який функціонує відповідно до законів природи й суспільства. Така складність і соціальний характер дозволяють віднести систему освіти до складних соціальних систем (Д. Ягофаров). Саме системний характер освіти зумовлює її взаємозв'язок з іншими соціальними підсистемами – економічною, політичною, культурною тощо і дозволяє при дослідженні системи освіти звертатися до їх кількісно-якісних і структурно-динамічних характеристик. Сьогодні в науковому обігу вживаються (часто як рівнозначні) поняття «освіта як відкрита система» та «відкрита освіта». Розглянемо відмінності у їх змісті.

Відкрита освіта розглядається як освітня система, що забезпечує (за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій) можливість самостійного отримання будь-якого рівня освіти у «вільному» часовому режимі шляхом накопичення кредитів (балів) з окремих дисциплін. Цілями відкритої освіти є розвиток доступності освіти, її гнучкості та академічної мобільності. До завдань відкритої освіти, як правило, відносять[144]: підвищення рівня освіти та професійної компетентності; постійний розвиток основних і

[144] Мануйлов В., Галкин В. Открытое образование: перспективы, рациональность, проблемы / В. Мануйлов, В. Галкин // Высшее образование в России, 2004. – №1. – С.93-103.

додаткових освітніх програм, методів, засобів, технологій відповідно до запитів споживачів послуг відкритої освіти; створення, неперервне поповнення й оновлення методичного, матеріально-технічного, інформаційного й організаційного забезпечення освітньої діяльності; розвиток маркетингу й моніторингу ринку освітніх послуг; міжвузівської, міжгалузевої, міжрегіональної та міжнародної інтеграції; зміцнення економічного стану вищих навчальних закладів й матеріального забезпечення викладачів та співробітників за рахунок коштів відкритої освіти. Привабливість відкритої освіти полягає у можливості навчатися в зручному режимі, у різних чи одному навчальному закладі, за різними формами навчання, впродовж різного терміну; отримати документ про вищу, професійну або додаткову освіту там, де завершується програма навчання. Відкрита освіта в розвинених країнах здійснюється через відкриті (віртуальні) університети. Розвитку відкритих (віртуальних) університетів в Україні, на наш погляд, заважає: недостатній доступ до мереж та вартість доступу; відсутність нормативно-правової бази для створення й сертифікації віртуальних університетів й віртуальних структур у вищих навчальних закладах; вартість комп'ютерного, програмного забезпечення й розробки навчальних матеріалів; недосконалість системи оцінювання знань для відкритої освіти; низький рівень інформаційної культури викладачів всіх рівнів і підготовки студентів до самостійного навчання[145]. До можливих стратегій розвитку відкритих (віртуальних) університетів в Україні можна віднести: політику низьких цін в галузі телекомунікацій; об'єднання зусиль держави та навчальних закладів у створенні віртуальних університетів; забезпечення системності в розробці програм професійної підготовки викладачів. Хотілося б підкреслити, що сучасна відкрита освіта, як правило, здійснюється за дистанційною формою навчання. Отже, такий контекст розуміння поняття «відкрита освіта» виключно пов'язаний з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Погляд на освіту як відкриту систему відображає суттєву ознаку сучасної сфери освіти – об'єктивне перетворення її на окрему

[145] Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: [моногр.] / С. О. Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с.

самостійну галузь господарства. З іншого боку, відкритість освіти пов'язана: із становленням українського суспільства як відкритого; необхідністю діалогу з іншими освітніми системами; вирішенням проблем полікультурної та міжкультурної взаємодії в соціумі; процесами глобалізації й інтеграції; створенням простору для власного освітнього руху кожної людини. Розуміння освіти як відкритої системи включає, зокрема, й відкриту освіту.

Система освіти є відкритою, оскільки їй притаманні риси відкритої системи[146]: вона обмінюється з довкіллям речовиною (ресурсами), енергією (фінансами) та інформацією (знаннями). Система освіти є нелінійною (тобто в ній існують обернені зв'язки між змінними в часі та просторі величинами, які описують стан системи), нерівноважною (в ній з певною швидкістю відбуваються різні динамічні процеси), складною (характеризується великою кількістю взаємодіючих підсистем). Отже, систему освіти, як відкриту, нелінійну, неврівноважену й складну, слід віднести до синергетичних систем, що функціонують у відповідності з принципом позитивного зворотного зв'язку і здатні до зміни власної структури з метою пристосування до змін зовнішніх умов свого існування. У системі освіти як відкритій при певних умовах можуть виникати нові впорядковані структури, що підвищують ступінь її самоорганізації. Відкритість системи освіти як вихідний принцип передбачає якісно нові підходи до розуміння розвитку освітньої системи, сутність яких полягає в тому, що початком є не сама система освіти як ціле в її статичному стані, а людина з її неповторністю як постійне джерело стихійності, невпорядкованості (хаосу) і в той же час розвитку. Погляд на сучасну сферу освіти як синергетичну систему змінює наше уявлення про випадковість та необхідність в освітніх системах, незворотність освітніх процесів, дозволяє по-іншому зрозуміти характер та сутність ентропійних процесів в освітніх системах. Так, флуктуації в суспільному розвитку й у суспільному інтелекті (інновації, винаходи), що відбиваються на системі освіти й сприймаються часто освітянами як «хаос», відповідно до синергетики мають розумітися як особливий вид регулярної нерегулярності, а не як

[146] Стрельник О.Н. Концепции современного естествознания: конспект лекций / О. Н. Стрельник. – М.: Издательство Юрайт; Высшее образование, 2010. – 224 с.

руйнування системи освіти, оскільки розвиток та самоорганізація відкритих систем здійснюються через хаотичність і неврівноваженість. Прикладом може слугувати винахід сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, який став тією мега-флуктуацією суспільного інтелекту, яка не тільки змінила контури майбутнього, а й стала точкою біфуркації для всієї земної цивілізації, викликала всі ті цивілізаційні процеси, про які ми сьогодні говоримо, перетворила сферу освіти на синергетичну систему. Тому провідним системоутворювальним чинником домінант розвитку сучасної освіти є, безперечно, інформатизація суспільства. Століття, в якому ми зараз живемо, є початком нової інформаційної цивілізації, з новою системою життєвих смислів, цілей і цінностей. «Інформаційна революція» радикально перетворює топологію освітнього простору, зникає розподілення його на метрополію й периферію.

Інформатизація освіти сформувала систему домінант розвитку освіти, які можна вважати похідними від неї й призначення яких полягає у «розтягуванні» суспільного інтелекту до меж мега-флуктуації для досягнення ним (суспільним інтелектом) рівноважної форми. За влучним висловом Олівера Венделла Холмса, розум, розтягнутий новою ідеєю, ніколи не набуває попередніх розмірів. До системи похідних домінант розвитку сучасної освіти можна віднести: глобалізацію освіти; конвергентність освіти; неперервність освіти; доступність освіти; відкритість освіти; фундаменталізацію освіти; капіталізацію освіти (знання та кваліфікація людини стають її капіталом й особистісним надбанням); інноваційність освіти.

Інтегрований характер сучасної сфери освіти, складність її як суспільного феномену, її розвиток, зумовленість розвитку освітньої галузі не тільки зовнішніми чинниками, а й власним саморухом, спрямованим на забезпечення відповідності вимогам конкретної історичної доби, потребують якісно іншого дослідницького підходу до проблем системного функціонування й розвитку сфери освіти. Постає необхідність розробки нового наукового напряму вивчення самої сфери освіти як відкритої синергетичної системи. Становлення нової науки завжди є відповіддю на певний соціальний запит, незалежно від того, наскільки він усвідомлюється[147]. Сьогодні дослідженням різних

[147] Субетто А.И. Принцип, законы и структура науки об образовании – образованиеведения.

аспектів функціонування освіти займаються представники багатьох наук (соціології, економіки, політології, психології, математики, кібернетики та ін.). У світовому науковому обігу все частіше вживається термін «едукологія» (у Росії – «образованиеведение»), який означає комплексну науку про освіту. Вперше термін «едукологія» був використаний Лорі В. Хардингом ще у 1951 році. Фактично, В. Хардинг написав чотири книги (1951, 1956, 1964, 1965 р.р.), які містили цей термін, і був керівником організації «Асоціація дослідників едукології» в держаному університеті Штату Огайо[148]. Остаточно до наукового обігу термін «едукологія» був введений Е. Стейнер (Elizabeth Steiner) у 1964 році у праці «Логіка навчання й едукатологія». Термін «едукатологія» самою Е. Стейнер було трансформовано в «едукологія». Едукологія розглядається сучасними науковцями як нова системна теорія, яка розглядає освіту в цілому з тенденціями її розвитку, внутрішніми протиріччями, механізмами прогресу, методами управління, зокрема на державному рівні[149]. Багато дослідників розглядають едукологію як синтетичну науку, що інтегрує в собі різні напрями вивчення сфери освіти, як-то: філософію й історію освіти, антропологію освіти, психологію навчання, соціологію освіти, економіку освіти, управління освітою, культурологію тощо[150]. Аналіз наукового апарату едукології вказує на те, що об’єкт та предмет едукології завжди розуміється в контексті системного погляду на сферу освіти, а відповідно до окремих напрямів функціонування освітньої галузі: економічної, правової, формування освіченої людини, визначення фундаментального знання, розвиток освітньої сфери, її інваріантні характеристики, як наука про освіту в сучасному інформаційному суспільстві, процес функціонування освітніх систем тощо. На наш погляд, це пов’язано з тим, що побудова наукової теорії кожної науки передбачає чітке визначення її методологічних атрибутів, зокрема власного об’єкта і предмета дослідження. Якщо виходити з того, що едукологія інтегрує (синтезує) в собі таку кількість дотичних

Императив Неклассического синтеза / А. И. Субетто // «Академия Тринитаризма». – М., 2003. – Эл. № 77-6567, публ. 10892.

[148] Свиридов О.А. Теория и методология функционирования образовательных систем: диссертация... д-ра экон. наук: 08.00.01 / О. А. Свиридов. – Йошкар-Ола, 2006. – 363 с. – РГБ ОД, 71:07-8/398.

[149] Там само.

[150] Мицкевич Н.И. Эдукология: инвариантные характеристики / Н. И. Мицкевич //Адукатор. –№ 1(17), 2010. – С.21-27.

до сфери освіти наук, то, на наш погляд, стає нереальним визначити науковий апарат цього наукового напряму, а отже постає питання про самостійність едукології як науки у такому її розумінні. Варто зазначити, що науковці, які вперше стали вживати термін «едукологія» докладно аналізували зміст цього поняття. Зокрема Е. Стейнер, писала, що об'єктом едукології є «все про освіту». Ця дослідниця розглядала едукологію як «проміжний варіант» між педагогікою, наукою про навчання й виховання молоді, об'єкт дослідження якої вважався достатньо вузьким і «ethology» (автор не ризикує дати переклад цього терміну) – наукою про діяльність людини у світі, формування характеру людини, об'єкт дослідження якої був занадто широкий[151].

В Україні науковий напрям інтегрованого пізнання освіти і його назва – «освітологія» – був запропонований В. Огнев'юком, який обґрунтував не тільки об'єкт, предмет і предметне поле освітології, а й філософські підвалини розвитку цього наукового напряму[152]. Варто підкреслити вдалу назву наукового напряму, яка поєднує два поняття «освіта» й «логос». Деякі російські філософи-ідеалісти (В. Ерн, П. Флоренський) вживали термін «логос» у значенні «цілісного» й «органічного» знання, яке характеризується рівновагою розуму та серця, аналізу та інтуїції. Відповідно до концепції В. Огнев'юка освітологія як науковий феномен найбільш повно відображає всі знання, що відносяться до освіти, а сам термін «освітологія» як термін науки ліквідує плутанину *між власне освітою та знанням про освіту* незалежно від того, за допомогою яких наук воно отримане. Об'єктом дослідження освітології є сфера освіти у її сталому розвитку[153]. Таке формулювання об'єкту, на нашу думку, вказує не тільки на його системний всеохоплюючий характер (освітніх процесів і явищ), а й чітко визначає, що об'єктом дослідження освітології є відкрита система – система освіти. Отже, суттєвою відмінністю об'єкту дослідження освітології від інших гуманітарних наук, зокрема педагогіки, полягає в тому, що освітологія є своєрідною освітньою синергетикою для дослідження сфери освіти.

---

[151] Steiner, Elizabeth. Educology of the Free / Elizabeth Steiner – Philosophical Library, New York, 1981. – 68 p. – pp. 50-51.

[152] Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / В. О. Огнев'юк // Шлях освіти. – 2009. –№ 4 (54). – С.2-6.

[153] Там само.

Предмет дослідження освітології включає три позиції, а саме: наявні системи й підсистеми освіти в їх сталому розвитку; умови та чинники, що впливають на цей розвиток; домінанти розвитку сучасної освіти (які визначають вектор розвитку освітніх систем). Такий предмет дослідження відрізняється своєю динамічністю й залежністю від суспільних змін.

Освітологія виникла на стику філософії освіти й педагогіки, за рахунок виходу наукового знання за межі їх об'єкту та предмету. Освітологія, як і синергетика, вивчає системи зі зворотним зв'язком, досліджує не процеси стабілізації, а механізми розвитку, виникнення нових освітніх структур за рахунок руйнування старих, тому синергетичний підхід є найбільш доцільним для дослідження освітологічних проблем. Розглядаючи сучасну сферу освіти як взаємодію складних підсистем, здатних до самоорганізації, саморозвитку та самоуправління, синергетичний підхід дозволяє розглянути сучасну освіту і як засіб, що забезпечує інтеграцію різних способів пізнання людиною навколишнього світу, підвищує творчий потенціал людини для вільних і осмислених дій, відкритого сприйняття й цілісного усвідомлення світу.

Освітологія, яка вивчає відкриту систему – сферу освіти, є сама відкритою системою, що охоплює вимогу, зумовленість та ресурс, привнесений в неї із зовнішнього наукового середовища. Саме тому освітологічні дослідження завжди носять міждисциплінарний характер, а науковий інструментарій дослідження відбирається дослідником залежно від мети дослідження. І хоча існує думка, що освітологія «як синтетична наукова дисципліна, що має інтегрувати щонайменше вісім сфер упредметненого наукового знання – філософію, соціологію, культурологію, антропологію, психологію, педагогіку, фізіологію, методологію»[154], ми вважаємо, що освітологія не інтегрує і не синтезує інші науки, вона «співпрацює» з ними у дослідженнях різних аспектів розвитку освіти, є самостійним науковим напрямом, який в силу своєї синергетичної сутності реалізується на рівні міждисциплінарних досліджень. На користь цієї думки хотіли б зробити таке пояснення. Визнаючи об'єктивність і необхідність

[154] Фурман А. Освітологія як синтетична наукова дисципліна: проблеми завдань, об'єкта, предмета, методу / А. Фурман // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 3. – С. 4-9.

інтеграційних процесів у світі, ми поза увагою залишаємо необхідність інтеграційних процесів у науці, спрямованих на об'єднання зусиль вчених у вирішенні актуальних проблем теорії й практики освіти. Сьогодні немає проблем «простих», вони складні й комплексні, оскільки відображають об'єктивну реальність – складну, динамічну, невизначену. Саме тому освітологічні дослідження завжди здійснюються у певному конкретному контексті, оскільки врахувати одночасно всі чинники, що впливають на сферу освіти, практично неможливо. Варто також підкреслити, що сьогодні в гуманітарних науках спостерігається перехід від чітко окреслених понять до менш чітких («розмитих»). З точки зору сучасної постнекласичної методології необхідність таких нечітких понять криється не стільки у недостатній проникливості людського розуму, скільки у складності самого світу, відсутності у ньому жорстких кордонів, у всезагальній змінюваності, «плинності» речей. Такі нечіткі поняття виявляються ефективними у пізнанні складних динамічних систем[155].

Упорядкування основних категорій освітології можливе на основі холістичного підходу, який дозволяє цілісно розглядати як проблеми створення наукової теорії освітології, так і напрями її реалізації на практиці. Цілісність є однією з провідних категорій освітології, яка дає можливість досліджувати освітні процеси на основі принципів якості, відображуючи якість процесу в якостях результату (А. Субетто).

Предмет дослідження освітології спрямований на вивчення зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на розвиток освітніх систем. До зовнішніх чинників ми відносимо: економічні, культурно-історичні, демографічні, суспільно-політичні, соціальні. До внутрішніх – домінанти розвитку самої сфери освіти, які визначають напрями інноваційної політики у сфері освіти, спрямованої на підтримку інноваційної освітньої діяльності як відповіді на інновації у суспільстві. Інноваційна діяльність також не уникає помилок, оскільки вона пов'язана з пошуком й експериментуванням. Саме тому чітке визначення домінант розвитку сучасної освіти сприяє правильності вибору вектору й обґрунтованості змісту освітніх інновацій. Формування інноваційної системи освіти, адекватної умовам

[155] Тестов В. Качество и фундаментальность высшего образования / В. Тестов // Высшее образование в России. –2008. – №10. – С.89-92.

інформаційного суспільства – одне з найважливіших завдань освітології.

Сфера освіти є цілісним динамічним утворенням, яке складається з нерозривно пов'язаних між собою елементів, що створюють її динамічну структуру, має тенденцію до розвитку й самоорганізації, характеризується доцільністю, взаємодіє з іншими системами соціального організму і впливає на їх розвиток. Системний аналіз як метод підготовки й обґрунтування рішень з розв'язання комплексних проблем освіти і системний підхід, що висвітлює освітні явища, що мають множину взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій і мети, єдністю управління і функціонування (С. Гончаренко), слугують відображенням системного підходу в дослідженнях освіти як цілісного суспільного феномену. Системний аналіз є основою щодо розробки методології дослідження феномену освіти, виявлення цілей і цінностей сучасної освіти, проведення аналізу основних домінант розвитку освіти, а також виявлення інституційних компонентів сфери освіти та їх системотвірних зв'язків, чинників, які впливають на їх функціонування.

Діяльнісний підхід у дослідженнях сучасної освіти необхідний для експлікації теоретико-методологічних і методичних положень й узагальнень у педагогічній практиці, суб'єктно-орієнтованій організації й управлінні освітньою діяльністю учнів, студентів, магістрантів, аспірантів тощо. Особистісний підхід може застосовуватися як методологічний інструментарій дослідження при аналізі освіти як особистісної цінності, особистого надбання й капіталу особистості, як її соціального захисту в умовах соціально-економічних трансформацій, ринку праці, безробіття. Компетентнісний підхід у дослідженні сфери освіти слугує визначенню вектору професійної підготовки компетентної особистості, компетентного фахівця, якщо компетенції розглядати, як «місток», що з'єднує студентів з їх майбутньою професійною діяльністю.

В освітню практику сьогодні активно впроваджуються різні освітні парадигми (особистісно орієнтована, парадигма компетентнісної освіти, відкритої освіти тощо). Разом з тим, аналіз змісту сучасних освітніх парадигм показує, що жодна з них не може забезпечити комплексного вирішення тих проблем, які висуваються

сьогодні перед освітою. У наслідок динамічності, неоднозначності та нелінійності сучасного суспільного розвитку інтегровану сутність освіти неможливо відобразити жодною парадигмою, спрямованою на реалізацію власних парадигмальних домінант. Освітологія здатна найбільш ефективно долати суперечності між вимогами суспільства до освіти й реальним станом її розвитку. Наведемо деякі можливі напрями таких досліджень, згрупованих у дослідницькі модулі.

- Ретроспективний аналіз філософських концепцій формування й розвитку освіченої людини з метою формування взаємовідносин між різними групами людей всередині системи освіти як типу соціальних пріоритетів, що складаються та притаманні лише освітнім процесам.
- Система «вчитель-учень» як співтовариство, в якому відбувається неперервний інтелектуальний та особистісний розвиток суб'єктів взаємодії. Розвиток учня (студента, дорослого тощо), як інваріант освітології й мета кожного освітнього процесу. Дослідження взаємозв'язку цілей різних етапів освіти з рівнем досягнення людиною власної акме-вершини. Освітологічні засади навчання, орієнтованого на поєднання різних рівнів пізнавальної діяльності. Освітологічні аспекти співпраці, партнерства, виховання.
- Створення оптимальних освітніх моделей. Залежність процесу та результату освіти від рівня теоретичних підходів до формування навчальних планів та програм на діагностичній основі, від наявності об'єктивних критеріїв та показників ефективного функціонування навчального закладу.
- Наступність як універсальна філософська категорія. Реалізація наступності як конструктивне заперечення попереднього (етапу, досвіду, знання тощо). Адаптація до нового як найважливіший компонент наступності.
- Економічні механізми розвитку освіти. Дослідження основних категорій ринкової економіки в їх застосуванні до освітніх систем у сфері виробництва освітніх послуг; формулювання основних закономірностей і тенденцій розвитку функціонування освітнього ринку як галузевого; дослідження проблем функціонування освітніх систем в умовах глобальної конкуренції та обґрунтування механізмів їх вирішення.

- Вивчення проблем детермінованості позиції учня (студента, дорослого тощо) політичною та економічною ситуацією в державі: освітній процес завжди «замовлений» і зумовлений конкретним соціумом, потребами суспільства. Такі закономірності передбачають існування зв'язків між основними елементами освітньої системи. Розвиток цих зв'язків є професійно орієнтований, відрізняється акмеологічною спрямованістю та здійснюється у відповідності необхідності цілісності та єдності навчання, учіння та самоосвіти.
- Вирішення суперечності між необхідністю модернізації змісту освіти та відсутністю відповідних механізмів. Суперечність постає в наслідок того, що зміст освіти розробляється, зазвичай, у зовнішньому щодо навчального закладу середовищі, проте темп розвитку науки випереджає практику – сферу її застосування. Навчальний заклад є посередником між наукою і виробництвом. З іншого боку, такі дидактичні характеристики, як структура, форми, методи є інерційними та можуть гальмувати розвиток всієї сфери освіти. Інноваційна спрямованість освітнього процесу дозволить формувати такий зміст освіти, який відзначатиметься новизною та можливістю використання його як критеріїв освітньої діяльності та рівня практичної спрямованості освіти.
- Дослідження освітніх систем економічно розвинених країн.
- Імпульси, що зароджуються в самій сфері освіти.

Практичну значущість також можуть мати освітологічні дослідження, спрямовані на підтримку освітньої політики (планування й прогнозування розвитку освіти) та задоволення принципово нових вимог з боку економіки до системи освіти (зорієнтованість на реальні потреби й економічні проблеми суспільства; інноваційність; гнучкість і динамічність; неперервність; забезпечення можливості навчання без відриву від виробництва; рівність за якістю в різних регіонах країни; особистісна зорієнтованість; інтерактивність; відкритість і доступність; зорієнтованість на формування освіченої людини).

Можна визначити такі етапи розвитку освітології:

- *філософський* (обґрунтування філософських засад нового наукового напряму інтегрованого пізнання освіти, об'єкта, предмета та завдань освітології);

- *емпіричного знання* (визначення точок дотику сфери освіти до інших сфер життєдіяльності суспільства, їх взаємовпливів і взаємозв'язку, з'ясування прикладних освітологічних контекстів, місця і ролі освітологічного знання для розвитку суспільства);
- *визначення освітології як наукової дисципліни* (формулювання принципів і критеріїв освітологічного знання, його структури, створення ідеальних освітологічних об'єктів, побудова освітологічних теорій, методології освітологічних досліджень);
- *розгортання прикладних освітологічних досліджень* (визначення складових освітологічної підготовки, розроблення програм і змісту навчальних курсів та спецкурсів з освітології, визначення актуальних напрямів освітологічних досліджень, розгортання міждисциплінарних та мультидисциплінарних досліджень у галузі освітології, моніторинг впливу результатів освітологічних досліджень на різні сфери життєдіяльності суспільства);
- *системних досліджень у галузі освітології* (започаткування в Україні напряму наукових досліджень з освітології, створення системи підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації з освітології, розроблення системи моніторингу впливу результатів освітологічних досліджень на ефективність розвитку різних сфер суспільного життя).

Підготовка з освітології, на нашу думку, має реалізуватися на рівні магістерських програм. Починати таку підготовку потрібно з викладання навчального курсу «Освітологія», що складається з трьох модулів, зміст яких спрямовано на розгляд сфери освіти як об'єкта наукового дослідження, здобутків та суперечностей у теорії і практиці функціонування сучасних освітніх систем, складових освітологічної підготовки та методології дослідження сфери освіти як цілісного суспільного феномену. Далі послідовно вивчаються такі навчальні дисципліни, як «Філософія освіти», «Історія освіти», «Освітня політика», «Освітнє право», «Економіка освіти», «Управління освітою», «Соціологія освіти», «Культурологія освіти», які розкривають взаємозв'язки та взаємовпливи сфери освіти і дотичних сфер життєдіяльності суспільства. При цьому навчальні дисципліни «Філософія освіти» та «Історія освіти» можуть розглядатися як такі, що дають уявлення про розвиток самої ідеї освіти й історичні витоки

становлення й функціонування освітньої сфери. Дисципліни «Освітня політика», «Освітнє право», «Економіка освіти», «Управління освітою» спрямовані на розкриття інноваційних механізмів розвитку освіти. Дисципліни «Соціологія освіти», «Культурологія освіти» розкривають соціокультурні технології створення освітньо-соціально-культурного простору розвитку людини, сутність освіти як складової культури, унікального соціокультурного феномену, взаємозалежність і взаємозумовленість множинності культур і освітніх систем, що їх відображають, взаємовпливи суспільства, культури та освіти.

Цілісність освітологічної підготовки забезпечується тим, що останній модуль навчального курсу «Освітологія» («Методологія дослідження сфери освіти як цілісного суспільного феномену») вивчається після засвоєння всіх дисциплін, що й сприяє не тільки формуванню цілісного освітологічного знання, а й розумінню інтегрованого підходу до досліджень сфери освіти (на рівні міждисциплінарних, мультидисциплінарних та трансдисциплінарних досліджень). Підготовка з освітології шляхом вивчення освітологічного контексту дослідження освітніх процесів та явищ дає змогу в іншому науковому ракурсі зрозуміти характер та сутність суспільного феномену – сфери освіти.

Варто підкреслити, що в результаті лише узагальнення практичного досвіду не можна створити сучасну наукову теорію освітології. Науковий статус та соціальний престиж тієї чи іншої науки багато в чому залежить від рівня опрацьованої в ній теорії як вищої, найбільш розвинутої організації наукового знання, яка дає цілісне уявлення про закономірності й істотні зв’язки певної галузі дійсності – об’єкта теорії[156]. Освітологічний контекст дослідження освітніх процесів та явищ дозволить в іншому науковому ракурсі зрозуміти характер і сутність суспільного феномену – освіти. Більш того, освітологія, поступово долаючи кордони міждисциплінарних наукових досліджень, перетвориться на нову світоглядну парадигму, спрямовану на розвиток суспільства засобами освіти.

[156] Гончаренко С.У. Побудова педагогічної теорії / С. У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2006. – № 11 (148). – С.5.

2.2 Освітологія як відображення міждисциплінарного підходу у наукових дослідженнях феномену сучасної освіти

В історії цивілізації освіта, у найбільш широкому сенсі цього слова, є одним з найважливіших чинників її творення. Історіософське значення слова «цивілізація» передбачає його розуміння у контексті єдності історичного процесу, сукупності матеріально-технічних, науково-технологічних і духовних досягнень людства. Філософ та історик Единбургського університету, Адам Фергюсон, який першим ввів у науковий вжиток поняття «цивілізація», розумів під ним певну стадію у розвитку людського суспільства – наявність суспільних класів, міст, письменність. Поняття «письменність», що використовувалося у XVIII ст., тотожне сучасному розумінню «освіченості». Відтак парадигма цивілізаційного розвитку А. Фергюсона передбачала нерозривний зв'язок розвитку суспільства з рівнем освіченості людини та високим рівнем її культури. Таку закономірність добре розуміли філософи освіти XX століття, зокрема, відомий український педагог радянського періоду, В. Сухомлинський, вважав, що: «Освіченість, яку ми даємо молодому поколінню вимагає… великої людської культури»[157]. Цивілізація ж приростає культурою, але парадокс полягає в тому, що будучи складовою культури, сучасна освіта водночас є і її способом існування, оскільки надбання культури не змогли б зберігатися та передаватися у спадок майбутнім поколінням, якби не існувало створеного суспільством інституту освіти. Загалом розуміння сутності освіти є невіддільним від сутності людини, поява людини та освіти взаємозумовлені: людина створила освіту, а освіта творила людину.

Ідея освіти є найбільш давньою та продуктивною ідеєю людини, вона невіддільна від її сутності, оскільки людина, за Аристотелем, – це жива істота, яка має logos. Грецькому слову «logos» властива полісемія, що передбачає широкі смислові значення та різноманітні способи вживання. Для розкриття сутності людини Аристотель обрав одне з найбільш багатозначних слів, що розкриває людську сутність через мову, розум, мислення, прагнення до знання, мораль та пошук

[157] Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К.: "Рад. школа", 1976. – Т. 1. – 564 с. – С. 203.

смислу майбутнього, адже «тільки людині дано logos, щоб відкрити одна одній, що корисне, а що шкідливе, що справедливе, а що ні, що є добро і зло». Аналізуючи ці висловлювання Аристотеля, видатний мислитель другої половини XX століття, яскравий представник «філософської герменевтики» Г. Ґадамер вважав, що визначення людини, яке дав Аристотель, «здавна забезпечувало феноменові мови в роздумах про суть людини привілейоване місце»[158].

За своєю сутністю людина є розумною істотою, яка потенційно наділена здібностями до мовлення, пізнання світу, вияву духовності, але ці здібності виявляються лише за умов, що сприяють розкриттю генетично закладеного потенціалу. Визначальною умовою цього процесу є життя в суспільстві, оскільки людина як істота суспільна відтворюється у процесі міжлюдської взаємодії. Така взаємодія відбувається у різних формах, а її наслідком завжди є фізичний, психічний, інтелектуальний та духовний розвиток особистості, що у сукупності називаємо освітою, маючи на увазі освіту як результат. Власне ідея освіти виходить з потреби цивілізаційного само відтворення людини. Первісна сім'я, здійснюючи залучення своїх новонароджених членів до різних форм життєдіяльності, не усвідомлюючи усього значення цього процесу, сформувала засади розвитку феномену освіти.

Відтак освіту, насамперед, слід розглядати як сферу людинотворення, проектування її майбутнього, як інститут соціалізації, інтелектуалізації та розвитку людини, введення її у сакрально-духовний вимір людського життя, а також як механізм гармонізації суспільної свідомості та її здатності до сприйняття цивілізаційних змін. Швидкозмінність і швидкоплинність глобальних процесів суспільного розвитку висувають освіту на одне з пріоритетних місць у державній політиці кожної країни, надають їй статусу гаранта незалежності й національної безпеки, рушійної сили динамічного розвитку економіки та сукупного інтелекту нації. Луї Пастер вже у XV ст. наголошував, що серед усіх народів першим завжди буде той, що випередить інші у сфері думки і розумової

[158] Ґадамер Г.-Г. Істина і метод / Ганс-Георг Гадамер; [пер. з нім. Олександр Мокровський]. – К.: Юніверс, 2000. – (Філософська думку). – Т.І : Герменевтика І: Основи філософ. герменевтики. – 464 с. - С.133.

діяльності. Двадцяте століття повністю підтвердило цю тезу відомого дослідника, адже у минулому столітті:

- набуття освіти стало обов’язковою вимогою суспільства до кожного громадянина: від обов’язкової початкової освіти – до концепції освіти упродовж життя;
- зріс рівень інтелектуалізації праці та економіки;
- освіта стала важливим чинником боротьби з бідністю та забезпечення рівних стартових можливостей;
- успішність людини в суспільстві переважною мірою стала визначатися рівнем її освіти;
- посилилася взаємозалежність між розвитком суспільства і розвитком освіти;
- глобалізація посилила чинники комунікації та взаємозв'язків, що зумовило нову роль освіти як інтегратора світової спільноти;
- освітню політику віднесли до найважливіших державних пріоритетів;
- освіта розглядається як невід’ємна складова національної безпеки держави;
- освіта належить до найважливіших чинників у системі цінностей сталого людського розвитку та переходу до інноваційної економічної моделі.

Аналіз місця України в контексті відповідності освітньої системи вимогам інноваційних суспільних змін свідчить, що наша держава значно відстає за цим показником від розвинених країн. Зокрема, за рівнем сприйняття інновацій спостерігається відставання України на 1,2 бала порівняно зі США, 1,4 бала – з Фінляндією, 1,5 бала – із Сінгапуром. Крім того, Україна, як одна з 26 країн з «перехідною економікою», належить до аутсайдерів цієї групи.

Основними причинами такого стану є:

- невідповідність проголошених пріоритетів та засобів їх досягнення;
- непослідовність освітньої політики;
- неефективне управління та використання наявних ресурсів;
- розрив між наукою та практикою.

Цілком очевидно, що без докорінної модернізації освіти в Україні, ми не можемо вести мови про її цивілізаційний поступ, відтак

вироблення сучасної, науково обґрунтованої стратегії розвитку освіти – одне з найважливіших завдань українського суспільства. З одного боку, це вимагає нових дослідницьких підходів до осмислення сутності сучасної освіти, як сфери зі складною внутрішньою ієрархією різних нелінійних систем, здатних до самоорганізації, а з іншого – експлікації науково-теоретичних узагальнень в практичну діяльність навчальних закладів та установ освіти.

Модернізація сучасної освіти є закономірною потребою, пов'язаною із необхідністю зміни освітньої моделі, що сформувалася в умовах індустріальної культури і вступила у протиріччя з культурними реаліями постіндустріального суспільства, що виокремлює проблему взаємної зумовленості розвитку освіти і суспільства. Удосконалення в будь-якій сфері, зважаючи на нові історичні умови, у тому числі у сфері освіти, починається з продукування нових філософських ідей, формування прообразів нової культури. Разом з тим, варто звернути увагу на те, що нові ідеї, задовго до їх проникнення у широкий суспільний загал, формуються у процесі навчання і виховання. Навчальний процес, особливо той, що супроводжується креативною діяльністю, спонукає до появи нових ідей. Проте вироблення нових філософських концепцій є результатом тривалого наукового пошуку. На сучасному етапі цивілізаційного розвитку цей пошук увінчався філософією і культурою постмодерну. У контексті цієї філософії і культури ідея модернізації сучасної освіти спрямована не тільки на оновлення змісту, форм і методів освітньої діяльності, а, насамперед, на розуміння сутності сучасної освіти як цілісного суспільного феномену, що має вплив на всі складові суспільного життя і є внутрішньою спонукою розвитку суспільства.

Упродовж останніх десятиліть розвиток освіти став об'єктом спеціальних досліджень різних галузей знання. Здійснюються всебічні та системні дослідження сфери освіти на основі інтеграції та поєднання зусиль різних наук, спрямованих на прогнозування розвитку освіти не тільки на найближчу, а й на далеку перспективу.

Якщо проаналізувати внесок сучасної філософії освіти, педагогіки й психології у дослідження сфери освіти, то можна стверджувати, що здійснювані філософією освіти дослідження піднесли ідею освіти до рівня вселюдського феномену, а педагогіка з

психологією, розкриваючи закономірності навчання, виховання, розвитку й соціалізації людини, піднесли особистість до найвищої суспільної цінності. Разом з тим, ні предмет філософії освіти, ні предмет педагогіки, який на сьогоднішній день є дуже розлеглим, не можуть охопити всю складну архітектоніку сфери освіти, врахувати її багатомірність та синергетичність розвитку. І. Пригожин, «аналізуючи стан освіти в цілому», писав: «в ньому панує фрагментарність, немає того синтетичного підходу, який пов'язує різні науки»[159]. Тим самим, на думку В. Лутая, він убачав головний недолік і освіти, і науки в розривах між їхніми основними елементами[160].

І справді, нині бракує досліджень, у рамках яких, сфера освіти вивчалася б цілісно у сукупності всіх чинників, що мають на неї вплив та упосліджений вплив на освіту. З цієї причини, в ряді країн світу, починаючи із середини XX століття, розвивається новий науковий напрям едукологія (educology).

Усвідомлення науковою спільнотою потреби комплексного підходу до вивчення освіти підштовхнуло російських науковців до розробки власних концепцій едукології, або «образованиеведения». На думку А. Субетто, лише інтегрований підхід дозволить едукології сформуватися як науці, що «розкриває направленість у бік набуття нею функції важливого цивілізаційного механізму розвитку, що відповідає за випереджальний розвиток якості людей, якості суспільного інтелекту та якості самих освітніх систем у суспільства»[161].

Проте, як це часто буває, ідея хоч і знайшла своїх послідовників, але загальної концепції «едукології» вироблено не було.

В Україні ідея такого наукового напряму, що базується на інтеграції ряду наук, з'явилася у 1995 році і дістала назву «освітологія»[162]. На думку психолога Анатолія Фурмана, цей термін вдало розвиває кращу національно-культурну традицію українства, … збагачує його … мовленнєвий етикет[163]. За А. Фурманом, освітологія,

---

[159] Пригожин И. Делать не физику бога, а физику человека/ И. Пригожин // Известия. – 1993. – 24 июля.

[160] Лутай В. Розробка сучасної філософії освіти на засадах синергетики // Вища освіта України / В. Лутай. – 2009. - №1. – С. 33-35.

[161] Субетто А. И. Принцип, законы и структура науки об образовании образованиеведения. Императив Неклассического синтеза / А. И. Субетто // Академия Тринитаризма. – 2003.

[162] Огнев'юк В.О. Актуальні проблеми виховання дітей та молоді в сучасних умовах / В. О. Огнев'юк / Виховуємо громадянина. – К.: 1995. – С. 10.

[163] Фурман А. Освітологія як синтетична наукова дисципліна: проблема завдань, предмету, об'єкта,

як суспільно-гуманітарна наука, має розв'язати суперечність між формальною і неформальною освітами. Дослідження у межах освітології, які проводить його авторська наукова школа, спрямовані на розробку теорії освітньої діяльності, вітакультурної методології, інноваційної оргтехнології модульно-розвивального навчання та масового соціально-психологічного експерименту.

На потребі всебічного підходу до вивчення освіти наголошує Президент НАПН України В. Кремень: «Освіта в цілому, зазначає він, це поле комплексних досліджень, міждисциплінарного підходу й системного аналізу, оскільки вона є «системним» об'єктом…» [164].

Спираючись на цю думку, вважаємо, що освітологія має формуватися, як наука, що розкриває спрямованість еволюції самого інституту освіти у напрямі набуття ним функції важливого цивілізаційного механізму розвитку, відповідального за випереджальне формування якостей людини, суспільного інтелекту і якості самих освітніх систем.

Необхідність розвитку освітології в Україні підсилюється двома групами чинників. Перша група відображена посиленням впливу освіти на рівень цивілізаційного розвитку суспільства, зокрема українського, у XX столітті, що приводився вище.

Друга група становить собою чинники-наслідки, які розкривають вплив сучасного стану розвитку цивілізації на освіту. До них відносимо:

- необхідність розмежування та окреслення поля наукових досліджень між філософією освіти, педагогікою та іншими науками;
- потребу осягнення наукового спадку представників різних галузей наукових знання та громадсько-політичних діячів про освіту як особливу сферу людської діяльності і суспільний інститут, що виокремлює науку про освіту як самостійну галузь знання;
- врахування переходу до масової освіти, не тільки загальної середньої, а й вищої;
- продукування актуальної освітньої політики, принципів та стратегічних напрямів її розвитку;

методу / А. Фурман // Вітакультурний млин. Методологічний альманах. – 2006. – Модуль 3. – С. 5.

[164] Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.

- зародження нових економічних механізмів освіти в самій сфері освіти.

Розгортаючи дослідження з освітології, ми дійшли висновку, що як науковий напрям, освітологія повинна обґрунтувати свій науковий інструментарій з урахуванням здобутків філософії освіти, педагогіки, психології, соціології, історії та інших дотичних до сфери освіти наук.

Освітологія покликана зосередитися на дослідженні сучасної освіти як цілісного суспільного феномену, чинниках, що впливають на її розвиток та зумовлюють вплив освіти на розвиток сучасної цивілізації як цивілізації освіти й науки, цивілізації людини нового еволюційного рівня – Людини освіченої (Homo educatus).

Розуміючи, що у XXI столітті роль освіти в житті сучасної цивілізації стала визначальною, філософія та освітологія мають звернути увагу на процесі еволюційного формування людини нового типу – «Homo educatus» (Людини освіченої). Поява Homo educatus це, насамперед, результат інтелектуально-духовного розвитку сучасної людини, що вирізняє її від своїх попередників в еволюційному ряді. Звісно, що це не виключає впливу природних, біологічних та соціальних чинників, але чинники інтелектуально-духовного змісту у появі Homo educatus є визначальними. До найбільш важливих із них варто віднести:

- усвідомлення біологічно-духовної сутності людини;
- розгортання процесу пізнання через самопізнання;
- володіння системними знаннями про цілісність та єдність світу;
- вироблення системи цінностей на основі якої розгортається власна світоглядна та життєва позиція;
- розуміння своєї відповідальності за світову гармонію.

Особлива місія Homo educatus полягає в тому, що вона покликана гармонізувати своє буття і свою духовну сферу з буттям світу, що вигідно відрізняє її від Homo sapiens. Тому головним завданням модернізації системи освіти є – підготувати людину, що гостро відчуває себе не лише часткою певного суспільства, але й гармонійною часткою оточуючого природного світу; людину компетентну, гуманну, творчу, толерантну, яка діє у демократичному суспільстві, що

перебуває у стані сталого динамічного розвитку і здатна сприйняти виклики XXI століття, діяти професійно та свідомо.

Проростаючи з філософії освіти та педагогіки, спираючись на надбання психології, соціології та культурології, а також інших дотичних до сфери освіти наук, освітологія покликана досліджувати освіту у процесі її динамічного розвитку. Але на відміну від педагогіки, яка досліджує освіту як процес, філософії освіти, яка досліджує освіту як ідею, освітологія має формуватися як наука, що досліджує освіту як сферу зі складною структурою самоорганізованих систем.

Відтак об'єктом дослідження освітології є сама сфера освіти, а предметом – домінанти розвитку освіти на даному етапі людської цивілізації та особливості функціонування наявних систем ти підсистем освіти.

Ми вважаємо, що розвиток освітології як самостійної науки потребує розв'язання наступних завдань:

- цілісного дослідження сфери освіти у різних площинах, вимірах, співвідношеннях та взаємозв'язках з метою виявлення закономірностей і тенденцій її розвитку;
- аналізування процесів, що відбувалися, відбуваються і будуть відбуватися в освіті з метою виявлення «точок біфуркації» та найбільш важливих чинників впливу на освіту з метою футурологічного прогнозування;
- опису та співставлення різних освітніх систем з метою виділення загальних характеристик та притаманних їм особливостей;
- прогнозування розвитку освіти, аналіз і вироблення принципів освітньої політики;
- окреслення категорій наукового апарату;
- розвитку методологічної бази для фундаментальних та прикладних досліджень у сфері освіти.

У різні часи освіта концептуально розумілася по-різному, відтак науковцям, на рубежі XX і XXI століття, необхідно переосмислити феномен сучасної освіти, той величезний потенціал, який несе освіта для людини та сталого розвитку суспільства. Як ми знаємо, Указом Президента України В. Януковича «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» 2011 рік був проголошений

Роком освіти та інформаційного суспільства, що ще раз засвідчує сталу усвідомленість значення освіти для розвитку українського суспільства. Отже, вироблення стратегії досліджень з освітології може стати адекватним доробком у галузі освіти. Така стратегія покликана врахувати сучасні демографічні процеси, ситуацію на ринку праці, ті зміни, які відбулися і відбуваються у самій системі освіти, та чинники, які впливають на її розвиток.

За влучним висловом Г. Уєльса, кожної миті саме освіта визначає результат змагання між цивілізацією та катастрофою! Наукові дослідження самої сфери освіти можуть стати гідним внеском у розвиток сучасної цивілізації, яку можна вважати цивілізацією «homo educatus».

2.3 Ретроспективний аналіз становлення та розвитку освітології в Україні

Розуміння освітології як нового наукового напрямку інтегрованого пізнання освіти, як зазначалося вище, було започатковано в Україні В. Огнев'юком[165]. На думку дослідника, не зважаючи на те, що освіта, як сфера творення суспільства, починаючи з найдавніших часів, завжди привертала й продовжує привертати увагу дослідників, наукового напряму, що покликаний до всебічного дослідження освіти, не існує.

Наголошуючи на посиленні ролі освіти у XXI столітті, дослідник зазначає[166]:

- набуття освіти стало обов'язковою вимогою суспільства до кожного громадянина: від обов'язкової початкової освіти – до концепції освіти упродовж життя;
- зріс рівень інтелектуалізації праці та економіки;
- освіта стала важливим чинником боротьби з бідністю та забезпечення рівних стартових можливостей;

[165] Огнев'юк В.О. Актуальні проблеми виховання дітей та молоді в сучасних умовах / В. О. Огнев'юк / Виховуємо громадянина. – К.: 1995. – С. 10.

[166] Огнев'юк В.О. На шляху до становлення нового наукового напряму «освітологія» / В.О. Огнев'юк / Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 15 груд. 2010 р. / МОН України, НАПН України, ГУОН КМДА, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка та ін. / За заг. ред. Огнев'юка В. О. [редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Г.С. Лозко]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 192 с. – С. 5 –9.

- успішність людини у суспільстві переважною мірою стала визначатися рівнем її освіти;
- посилилася взаємозалежність між розвитком суспільства і розвитком освіти;
- глобалізація посилила чинники комунікації та взаємозв'язків, що зумовило нову роль освіти як інтегратора світової спільноти;
- освітню політику віднесли до найважливіших державних пріоритетів;
- освіта розглядається як невід'ємна складова національної безпеки держави;
- освіта належить до найважливіших чинників у системі цінностей сталого людського розвитку та переходу до інноваційної економічної моделі.

У той же час, освіта в Україні, як зазначає В. Кремень, пріоритетом ще не стала: «І її вплив, як і науки, на суспільний розвиток є недостатнім. Не знімаючи вини з освіти і науки, зауважимо про ще недостатню затребуваність результатів їхньої діяльності з боку суспільства і держави»[167].

Такий стан зумовлений:

- непослідовністю освітньої політики;
- невідповідністю проголошених пріоритетів та засобів їх досягнення;
- неефективним управлінням та використанням наявних ресурсів;
- розривом між наукою та практикою.

Тому вироблення сучасної, науково обґрунтованої стратегії розвитку освіти – одне з найважливіших завдань українського суспільства[168].

Усвідомлюючи ті численні проблеми і протиріччя, які існують в освіті, В. Огнев'юк зазначає, що ні предмет філософії освіти, ні

---

[167] Кремень В. Г. Освіта в структурі цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Освіта. – 2010. - № 47-48(5430-5431). – С. 4.

[168] Огнев'юк В.О. На шляху до становлення нового наукового напряму «освітологія» / В.О. Огнев'юк / Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 15 груд. 2010 р. / МОН України, НАПН України, ГУОН КМДА, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка та ін. / За заг. ред. Огнев'юка В. О. [редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Г.С. Лозко]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 192 с. – С. 5 –9.

предмет педагогіки, який на сьогоднішній день є дуже розлеглим, вже не можуть охопити всю складну архітектоніку сфери освіти, врахувати її багатомірність та синергетичність розвитку. Так, виникає все більша потреба у становленні нового напряму цілісного пізнання освіти, у рамках якого здійснювалися б всебічні і системні дослідженнях сфери освіти на основі інтеграції та поєднання зусиль різних наук, спрямованих на прогнозування розвитку освіти не тільки на найближчу, а й на далеку перспективу.

Поява нової науки про освіту – освітології в Україні, так само, як едукології в англомовних країнах та «образованиеведения» у Російській Федерації, зумовлена не тільки кризовими явищами у самій сфері освіти, а й загальносвітовою системною кризою, і тими тенденціями, які стимулюють формування філософського підґрунтя для появи і становлення нової інтегрованої науки про освіту. Як зазначає С. Сисоєва: «Система освіти є взагалі консервативною за власною суттю. Саме тому не новації в освіті спричиняють суспільні зміни, а навпаки, суспільні зміни відкривають шлях новому в освіті, зумовлюють необхідність її модернізації» [169].

Тому, щоб виокремити ті чинники, які зумовлюють необхідність появи освітології в Україні і зрозуміти ті процеси, що відбуваються в національній освіті, перш за все, їх треба розглянути у контексті проблем людства, найважливішими з яких є забезпечення добробуту кожної окремої людини і сталого розвитку всієї людської спільноти.

Інтеграційні процеси в науці є суттєвою рисою сучасного наукового пізнання. Своє конкретне вираження ця тенденція має у становленні особливого напряму сучасної науки – «наукознавства» («The science of science»). Крім того, сьогодні відбувається становлення комплексної системи знань про людину. Такі науки, як соціологія, психологія, біологія людини, педагогічні теорії навчання та ін., створюють систему комплексного людинознавства на емпіричному і теоретичному рівнях. На думку В. Прокопцова, в умовах цивілізаційного поступу стає зрозуміла необхідність синтезу

[169] Сисоєва С. О. Освіта у сучасному світі / С. О. Сисоєва / Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 15 груд. 2010 р. / МОН України, НАПН України, ГУОН КМДА, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка та ін. / За заг. ред. Огнев'юка В. О. [редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Г.С. Лозко]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 192 с. – С. 10 –15.

різноманітних знань про людину як про найскладнішу систему. Ця система на «вході» має визначену філософсько-світоглядну основу, а на «виході» – педагогіку як «технологію» (у найширшому значенні цього терміну) формування людини[170]. Центральні категорії філософії все більше складаються у тріаду: «соборність – всеєдність – синергія».

Термін «синергетика» походить від грецького «synergeia» («син» – сумісно», «разом» і «ергос» – «дія»), що перекладається як «енергія сумісної дії». «Енергія сумісної дії» в сучасному полілогічному просторі стає універсальним міждисциплінарним засобом спілкування, здатним долати різногалузевість наукового знання, виходити за межі конкретної наукової галузі, встановлювати нові міжпредметні зв'язки, забезпечувати «комунікативний місток» між різногалузевими знаннями для створення єдиного інформаційного простору й ефективного цілісного загальнонаукового розвитку[171].

І. Пригожин, «аналізуючи стан освіти в цілому», писав: «в ньому панує фрагментарність, немає того синтетичного підходу, який пов'язує різні науки»[172]. Тим самим, як вважає В. Лутай, він убачав головний недолік і освіти, і науки в розривах між їхніми основними елементами[173]. На думку вченого, саме синергетика є новим проривом в розумінні співвідношення загального та специфічного у розвитку усіх явищ світу, в тому числі і в освітній галузі.

Як зазначав В. Кремень, синергетика, долаючи міждисциплінарний статус, швидко перетворюється на відповідального носія нової парадигми стилю мислення; вона стає тією універсальною основою, яку можна застосувати практично для всіх сфер діяльності людини. «Синергетика – це спосіб розглянути проблему освіти відповідно до сучасних вимог… Засновник синергетики І. Пригожин вважав, що «кінцевою метою» цієї нової філософії має стати пошук механізмів виживання суспільства[174]».

---

[170] Прокопцов В.И. Эдукология: принципиально новая наука образования. В 4 фракталах. Фракталы 2, 3, 4. (Препринты). (Авторская версия-навигация). / В. И. Прокопцов. – СПб.: СПб ГЛТА, 2004. – 568 с.

[171] Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти / О. Робуль // Філософія освіти. – 2006. – №1 (3). – С. 35 –36.

[172] Пригожин И. Делать не физику бога, а физику человека / И. Пригожин // Известия. – 1993. – 24 июля.

[173] Лутай В. Розробка сучасної філософії освіти на засадах синергетики / В. Лутай // Вища освіта України. – 2009. – №1. – С. 33 –35.

[174] Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – К.: Знання, 2010. – С. 288 – 295.

Загалом, проблема виживання суспільства стала у XXI столітті надзвичайно актуальною. Знаннєва парадигма техногенної цивілізації призвела до страшних наслідків. Людство набуло здатності до самознищення. Екологічна криза, демографічні проблеми, створення зброї масового знищення та ін. є ознаками загальної системної кризи, яка, на думку українських дослідників, Віталія та Валентини Зуєвих, охопила всі сторони життя суспільства[175]. Криза в освіті, отже, є її частковим проявом.

На думку російського дослідника А. Субетто, становлення нової науки про освіту стало відповіддю на соціальний запит. Поява «освітології» («образованиеведения», «едукології») постає як символ зміни парадигми в основних блоках наук, що обслуговують інститут освіти в минулому – педагогіки, соціології, філософії, культурології тощо. Ця зміна парадигм має глибоке цивілізаційне коріння. Головним її індикатором стала перша фаза Глобальної Екологічної Катастрофи у кінці XX століття, джерелами якої були Глобальна Інформаційна Катастрофа та Глобальна Духовна Катастрофа (про яку багато говорив М. Мамардашвілі)[176].

На думку дослідника, відповіддю на системну кризу має бути освітня революція, яка несе на собі відбиток Синтетичної Цивілізаційної Революції і включає у себе:

- системну революцію, що позначена ростом технологічної, екологічної й інформаційної системності світу;
- людську революцію, що відображена у переході зростаючої системності антропогенного світу в адекватну системність внутрішнього світу людини, її духовність і її професіоналізм;
- інтелектуально-інноваційну революцію, ознаками якої є інтелектуалізація виробничих сил суспільства, стрибок у його інноваційній динаміці тощо;
- квалітативну революцію, яку спричинили інтенсифікація механізмів цивілізаційного розвитку, перехід від екстенсивних

[175] Зуєв В. Криза освіти: український контекст / Віталій Зуєв, Валентина Зуєва// Вища освіта України. – 2010. – № 2. – С. 8.

[176] Субетто А.И. Принцип, законы и структура науки об образовании – образованиеведения. Императив Неклассического синтеза / А. И. Субетто // «Академия Тринитаризма», – М., Эл № 77-6567, публ.10892, 19.12.2003.

способів розвитку до інтенсивних, квалітативізація економіки і соціальної сфери;

- рефлексивну революцію, яку спричинили зміни в основах наук, осмислення рефлексизації наук, перехід їх у статус некласичних, зміна парадигм в організації єдиного корпусу знань, синтез людинознавства як єдиної науки про людину, становлення нової парадигми Некласичного Гуманізму, у якій відбувається зсув від ЕГО-центризму до ЕКО-центризму[177 178].

На думку А. Субетто має відбутися перехід до механізмів цивілізаційного розвитку людства на базі суспільного інтелекту, який повинен стати ноосферним.

Потрібно зазначити, що ідеї В. Вернадського про ноосферу стають сьогодні надзвичайно актуальними. До них апелюють багато науковців, які займаються філософією освіти, педагогікою і розробкою нового інтегрованого напряму пізнання освіти. Глобальні кризи і катастрофи, породженні техногенною цивілізацію, стимулюють до підготовки освіченої людини, яка здатна до вирішення кризово-катасрофічних ситуацій, проблем переходу суспільства на шлях розвитку. Тому, на думку С. Сисоєвої, в освіти з'являється нова творча функція – орієнтація людей на превентивні дії, пов'язані з творенням ноосфери[179].

В. Вернадський у своїх дослідженнях постійно виокремлював п'ять найбільш важливих для педагогічного процесу аспектів:

- Для формування гармонійної особистості необхідно знати і враховувати істинне місце людини у структурі Світобудови.
- Людина – це закономірне явище не тільки у масштабах Землі, але й космосу.

---

[177]Субетто А.И. Сочинения. Ноосферизм: В 13 томах. / А. И. Субетто. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – Том седьмой: Системология образования и образованиеведение / Под ред.Л.А. Зеленова. – 520 с.

[178] Субетто А. И. Экобудущее и стратегии выживания мировой цивилизации // Идеи Н. Д. Кондратьева и динамика общества на рубеже третьего тысячелетия: Мат. по II Междун. Кондратьев. конф. (СПб, 15-17 марта 1995 г.). – М.: Междун. фонд Н. Д. Кондратьева, 1995. – С. 410 – 427.

[179] Сисоєва С. О. Освіта у сучасному світі / С. О. Сисоєва / Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 15 груд. 2010 р. / МОН України, НАПН України, ГУОН КМДА, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка та ін. / За заг. ред. Огнев'юка В. О. [редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Г.С. Лозко]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 192 с. – С. 10 –15.

- Людина – це не тільки структура суспільства, це, перш за все, представник ноосфери – сфери існування розуму, яку варто розглядати як планетарне і космічне явище.
- Вивчаючи ноосферу і її структуру потрібно робити ставку на комплексність знання, що народжується у взаємозв'язку різних наукових і гуманітарних дисциплін.
- Потрібно розглядати освітню систему не як «штучне середовище», що є результатом розумової, раціональної діяльності людини і таку, що складається з теорій, формул, понять, а як частину соціального, скоріше навіть космічного цілого[180][181].

Як зазначає О. Базалук, сьогодні у результаті суспільної еволюції відбувається становлення планетарно-космічного (творчо-гуманітарного) типу особистості як цілісного об'єкта культури. «Космічність» особистості проявляється через зв'язок людини із Всесвітом, у результаті якого людина (мікрокосм) є відображенням Всесвіту (макрокосму), і разом вони формують єдиний світ. Такій особистості притаманний планетарно-космічний світогляд, що поєднує стратегічне і тактичне мислення, знання основних процесів і явищ, які відбуваються у масштабах Землі і космосу, що відкриває перспективи розвитку людської спільноти у структурі Всесвіту[182].

Відомий російський економіст і соціолог В. Іноземцев стверджує, що нова сходинка розвитку цивілізації представляє собою «результат повільної суспільної еволюції, у ході якої технологічний і господарський прогрес втілюється не стільки в нарощуванні об'єму матеріальних благ, що виробляються, скільки у змінному відношенні людини до самої себе і свого місця в оточуючому світі»[183].

Про становлення нового типу світогляду пише і В. Кремень, на думку якого об'єктивна логіка розгортання сучасного соціально-політичного й культурного життя перетворює гуманізм і філософську антропологію в новий тип світогляду – людиноцентризм, який є

---

[180] Вернадский В. И. Размышления натуралиста: В 2-х кн. / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1975. – Кн. 1: Пространство и время в неживой и живой природе. – 175 с.

[181] Вернадский В. И. Размышления натуралиста: В 2-х кн. / В. И. Вернадский. – Кн. 2: Научная мысль как планетарное явление. – Послесловие И. В. Кузнецова и Б. М. Кедрова – М.: Наука, 1977. – 191 с.

[182] Базалук О. А. Философия образования в свете новой космологической концепции: учебник. / О.А. Базалук – К.: Кондор, 2010. – 458 с. – С. 20; 28.

[183] Иноземцев В.Л. Расколотая цивилизация: Научное издание / В. Л. Иноземцев – М.: «Academia» – «Наука», 1999. – С. 25.

актуалізацією гуманістичних тенденцій у сучасну епоху, відходом від раціоналізованих прагматичних імперативів[184].

Фундатор освітології в Україні, В. Огнев'юк, у своїх працях теж звертається до ідей В. Вернадського. На думку дослідника, наукова теорія суспільства стає немислимою без ноосферної орієнтації, що суттєво змінює усвідомлення ролі і місця людини на нашій планеті і в космосі. Світоглядна революція, яка полягає у біосфероцентричній спрямованості, неминуче призведе до переоцінки всієї системи духовних цінностей і, насамперед, відповідного розуміння людиною місця і ролі суспільства в біосфері як однієї з частин цієї унікальної системи[185].

Дослідник, усвідомлюючи, що освіта стала беззаперечним атрибутом людини, стверджує, що настав час Homo educatus – Людини освіченої[186]. Результатом переосмислення і узагальнення багаторічної роботи для В. Огнев'юка стала концепція нового типу світогляду – людинобіосфероцентризм.

Отже, беззаперечним є той факт, що криза в освіті має цивілізаційний характер і є частиною загальної системної кризи, яка спонукає до формування нової філософії, нових ідеалів і, відповідно, нової освітньої парадигми.

У 1967 році перший директор Міжнародного інституту планування освіти, Ф. Кумбс виступив із доповіддю «Всесвітня криза освіти», матеріали якої були використані в роботі «Криза освіти у сучасному світі: системний аналіз». Він наголошував на потребі розширення наукового простору довкола освіти: «…Світ освіти, як нам уявляється, став настільки складним, а його стан – настільки серйозним, що цей світ не можна охарактеризувати, використовуючи тільки педагогічну термінологію. Тому для того, щоб краще освоїти всі сторони процесу освіти, нам необхідно оперувати термінами і поняттями, які належать різним наукам і областям діяльності, і тоді

---

[184] Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму у світлі національної ідеї / В. Г. Кремень // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 9.

[185] Огнев'юк В.О. На шляху до становлення нового наукового напряму «освітологія» / В.О. Огнев'юк / Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 15 груд. 2010 р. / МОН України, НАПН України, ГУОН КМДА, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка та ін. / За заг. ред. Огнев'юка В. О. [редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Г.С. Лозко]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 192 с. – С. 5 –9.

[186] Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк – К.: Знання України, 2003. – 448 с. – С. 230, 436.

кожний, хто так чи інакше причетний до освіти, зможе ясно собі уявити сутність питань і зробити більше корисного у цій області…»[187].

Як зазначили дослідники Г. Бордовский і Б. Ізвозчіков, аргументуючи актуальність появи нової науки про освіту на початку 90-х років: «Парадокс полягає в тому, що, з одного боку, суспільство пред'являє справедливі претензії до освіти і педагогічної думки, а з іншої – у нашому суспільстві немає іншої більш забутої «богом і людьми» сфери, ніж освіта та педагогіка»[188].

Усвідомлюючи численні проблеми у сфері освіти, В. Огнев'юк у свою чергу стверджував: «Сьогодні [1996 рік], як ніколи, постає питання наукового обґрунтування понятійного апарату освіти, розробки важливих теоретичних проблем… подальше ігнорування цієї проблеми не дозволить ефективно вирішити проблему інтеграції освіти України в європейське і світове освітнє інформаційне товариство»[189].

У кінці XX століття в Україні так і не вдалося вирішити численні суперечності і почати розвивати нову науку про освіту. XXI ж століття висунуло перед освітянською спільнотою нові вимоги і проблема цілісного осягнення сфери освіти стала надзвичайно актуальною. На думку В. Кременя, виникає необхідність «з одного боку, глибокого теоретичного аналізу стану освіти в нашій країні в контексті розвитку європейської і світової освіти, а з іншого – вироблення і здійснення конкретних практичних кроків з розвитку вітчизняного освітнього простору, його адаптації до сучасних реалій, орієнтації на підготовку людини, що житиме і працюватиме в третьому тисячолітті»[190].

Необхідність інтеграції наук довкола дослідження сфери освіти, яка складається з величезної кількості систем і підсистем, стала все більше усвідомлюватися науковим товариством. Адже незаперечним став той факт, що для суспільства, яке бажає бути конкурентоспроможним, зорієнтованим на майбутнє, освіта поряд з

---

[187] Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ / Ф. Г. Кумбс . – М.: 1970. – 261 с.

[188] Бордовский Г. Эдукология как наука об образовании / Г. Бордовский, Б. Извозчиков // Вестник высшей школы «Alma mater». – 1991. – № 3. – С.24.

[189] Огнев'юк В.О. Управління освітою в Україні: аспектний аналіз теорії і практики / В. О. Огнев'юк // Світло. – 1996. – № 2. – С. 18 – 22.

[190] Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – К.: Знання, 2010. – С. 397.

наукою мають стати найбільш пріоритетними сферами життєдіяльності[191].

У Декларації, яка була прийнята на Всесвітньому саміті зі сталого розвитку у 2002 році, зазначається, що освіта є головним інструментом для створення гуманного, рівноправного та уважного до проблем людини суспільства. В Україні новий тип освіти, що отримав назву «освіта для сталого розвитку» (Education for Sustainable Development), знаходиться на етапі становлення, усвідомлення його цілей та завдань. Як зазначає С. Сисоєва, в освітній сфері світового суспільства має відбутися кардинальний поворот до майбутнього відповідно до цілей стійкого розвитку цивілізації[192]. У своїй статті дослідниця, коментуючи думки Е. Тоффлера, про те що тільки на основі кардинальної зміни свідомості людей можлива плідна діяльність населення всієї планети щодо запобігання екологічній катастрофі та іншим глобальним катаклізмам, зазначає, що така зміна суспільної свідомості можлива тільки в результаті використання найбільш масового соціального процесу, який називається освітою.

Необхідність своєчасного реагування на виклики епохи постіндустріального суспільства, як зазначає І. Соколова, вимагають утвердження аксіологічної парадигми освіти, що робить наголоси на значенні освіти – для розвитку цивілізацій, для людства, для особистості, для держави і нації, для суспільства[193].

Серед важливих тенденцій розвитку сучасного суспільства – трансформація освіти у сферу людського капіталу та інтелектуалізація економіки. Як стверджує В. Огнев'юк, роль освіти в житті сучасної цивілізації стала визначальною, тому що будь-яке суспільство нині розуміє, що нарощувати видобуток вугілля, виплавку сталі і цим

---

[191] Кремень В. Освіта в структурі цивілізаційних змін / В. Кремень // Освіта. – 2010. – № 47 –48 (5430-5431). – С. 4.

[192] Сисоєва С. О. Освіта у сучасному світі / С. О. Сисоєва / Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 15 груд. 2010 р. / МОН України, НАПН України, ГУОН КМДА, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка та ін. / За заг. ред. Огнев'юка В. О. [редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Г.С. Лозко]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 192 с. – С. 10 –15.

[193] Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя у контексті загальноци вілізаційних тенденцій / І. В. Соколова / Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 15 груд. 2010 р. / МОН України, НАПН України, ГУОН КМДА, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка та ін. / За заг. ред. Огнев'юка В.О. [редкол.: В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа, С.О. Сисоєва, Г.С. Лозко]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 192 с. – С.22 –26.

змінювати могутність держави немає ніякого сенсу. Сучасна економіка твориться інтелектом[194].

Стрімке розгортання науково-технічного прогресу призвело до зростання потреби у висококваліфікованих працівниках та інвестування в інноваційний розвиток. Так, у 60-х роках зародилася «теорія людського капіталу», відповідно до якої вирішальним чинником економічного розвитку стають знання й освіта, які формують і реалізують інновації. Трудова теорія вартості замінюється теорією «цінності, створюваної знаннями» (knowledge-value). Як підкреслює основоположник цієї теорії Т. Сакайя: «...ми вступаємо в новий етап цивілізації, на якому рушійною силою є цінності, створені знаннями»[195].

За таких умов, індивідуальний розвиток людини – є основним показником прогресу, головна передумова подальшого розвитку суспільства: «Ось чому, – на думку В. Кременя, – найпріоритетнішими сферами у XXI столітті стають наука як сфера, що продукує нові знання, та освіта як сфера, що олюднює знання і насамперед забезпечує індивідуальний розвиток людини»[196].

Тому серйозною проблемою стає те, що сьогодні сфера освіти готує для себе мало спеціалістів. В. Огнев'юк зазначає, що немає фахівців із економіки освіти, фінансування системи освіти[197]. Без них, на думку В. Кременя, неможлива модернізація освітньої системи: «Застаріла фінансова система підтримки педагогічних та науково-педагогічних кадрів, яка залишає їх на межі бідності, є чи не основним гальмом якісних освітніх реформ і свідчить, що в освіті сьогодні, на жаль, визначальними є механізми політики виживання, а не політики ефективного та динамічного розвитку»[198].

---

[194] Огнев'юк В. О. Освіта – сутність часу! [Електронний ресурс] / В. О. Огнев'юк // Коментарі до Інформаційного збірника МОН України. – 2009. – № 11. – Режим доступу до журн.: www.ippo.org.ua/files/новини/ОСТАННІ_НОВИНИ/2009/.../2.do.

[195] Сакайя Т. Стоимость, создаваемая знаниями, или история будущего / Т. Сакайя // Новая индустриальная волна на Западе: антология / Под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999. – С. 337 – 371.

[196] Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – К.: Знання, 2010. – С. 384.

[197] Огнев'юк В. О. Освіта – сутність часу! [Електронний ресурс] / В. О. Огнев'юк // Коментарі до Інформаційного збірника МОН України. – 2009. – № 11. – Режим доступу до журн.: www.ippo.org.ua/files/новини/ОСТАННІ_НОВИНИ/2009/.../2.do.

[198] Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – К.: Знання, 2010. – С. 395.

Для того, щоб в Україні відбувся перехід від «матеріальної» до «інтелектуальної» економіки, «економіки, що ґрунтується на знаннях» (knowledge-based economy) потрібні міждисциплінарні дослідження (частину яких могла б взяти на себе освітологія), на їх основі нові технології та нові ідеї стали б основним продуктом, а найважливішим ресурсом було б визнано (не лише декларативно) творчий потенціал еліти суспільства, так, як це реалізується у провідних державах світу.

З іншого боку, розглядаючи три основні компоненти інноваційної діяльності – науку, високотехнологічний бізнес і освіту, можна побачити, що сьогодні Україна має потужний інноваційний потенціал: близько 70 тисяч учених, понад два мільйони студентів. Але розмежованість й ізольованість основних складових інноваційного трикутника, відсутність дієвої державної політики не дають змоги Україні організувати масову інноваційну діяльність[199].

Необхідність модернізації сучасної освіти є очевидною. Але, на думку В. Огнев'юка[200], має відбуватися не тільки оновлення змісту, форм і методів освітньої діяльності, а, насамперед, «розуміння сутності сучасної освіти як цілісного суспільного феномену, що має вплив на всі складові суспільного життя і є внутрішньою спонукою розвитку суспільства».

На необхідності продуманої освітньої політики наголошує і В. Кремень, який зазначає, що її глибинна має полягати в тому, щоб органічно поєднати політичні, соціальні, економічні та власне освітні аспекти: «Тільки за такого підходу до освіти ми зможемо вивести її за відомчо-галузеві бар'єри і надати їй сучасної сутності як сфери інтеграції та реалізації загальнонаціональних інтересів і пріоритетів нашої держави»[201].

Ще однією важливою тенденцією цивілізаційного розвитку є глобалізація, яка спонукає до формування єдиного освітнього простору та розроблення єдиних освітніх і наукових стандартів й універсалій

---

[199] Коваленко О. Щоб інтелектуальний ресурс став капіталом / О. Коваленко // Освіта України. – 2010. – № 3. – С. 2.

[200] Огнев'юк В.О. На шляху до становлення нового наукового напряму «освітологія» / В.О. Огнев'юк / Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 15 груд. 2010 р. / МОН України, НАПН України, ГУОН КМДА, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка та ін. / За заг. ред. Огнев'юка В. О. [редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Г.С. Лозко]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 192 с. – С. 5 – 9.

[201] Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – К.: Знання, 2010. – С. 395.

освіти. Проблему входження освіти України до європейського простору досліджують В. Андрущенко, Г. Клімова, В. Кремень, М. Култаєва, В. Огнев'юк та інші. Науковці зазначають, що сучасна освіта стає міжнародною і набуває полікультурних рис. У той же час, існує багато суперечностей і проблем. Тому необхідним є виявлення «точок біфуркації» та найбільш важливих чинників впливу на освіту з метою футурологічного прогнозування і вироблення принципів освітньої політики. Таке завдання може стояти перед освітологією, що вперше розглядає сферу освіту цілісно[202].

Нова постіндустріальна фаза розвитку зорієнтована на звільнення творчого потенціалу людини від диктату техніки, шаблонів поведінки та споживацької ідеології. Ще в середині XX ст. П. Сорокін констатував, що класична європейська освіта неспроможна тестувати моральні якості людей. Інтелектуальну еліту витіснила наукова еліта. Її мета – науково-технічний прогрес, в основі якого – дедалі більша спеціалізація. У Європі, зазначає Х. Ортега-і-Ґассет, ми зустрічаємо тип науковця, якого ще не бачила історія. Він з усього того, що повинна знати освічена людина, знає лише одну науку, і навіть у цій науці знає лише ту маленьку ділянку, яку активно досліджує.

Потреба реформ була усвідомлена науковим товариством. У кінці XX століття утвердилася некласична парадигма освіти, метою якої є висококультурна людина, людина освічена. Сьогодні в українському суспільстві надзвичайно важливо сформувати позитивний імідж освіченості, професіоналізму, високої кваліфікації. Відповідно, на думку В. Кременя, виникає потреба визначити, чим відрізняється «освічена людина» від «людини знаючої і компетентної», і що таке «людина культурна» – складний результат духовного розвитку чи просто «освічена або навчена»[203].

Як вже зазначалося, В. Огнев'юк, досліджуючи це питання, стверджує, що формується новий тип людини – Людина освічена – «Homo educatos». Особливість такої людини в тому, що вона не просто має певну кількість знань, а морально вмотивована до застосування

[202] Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / В. О. Огнев'юк // Науково - методичний журнал «Шлях освіти». – 2009. – № 4 (54). – С .2 – 6.

[203] Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень – К.: Грамота, 2007. – 576 с. – С. 482 – 483.

цих знань[204]: «Поява Homo educatus це, насамперед, результат інтелектуально-духовного розвитку сучасної людини, що вирізняє її від своїх попередників в еволюційному ряді»[205].

Освітологія покликана зосередити свій науковий інструментарій на процесі становлення суспільства саме освіченої людини, формуванні сукупного інтелекту нації та розвитку сучасної цивілізації як цивілізації освіти і науки.

Некласична парадигма освіти визнає пріоритетність гуманітарного знання, яке репрезентує смисловий зміст культури. Гуманізація освіти орієнтована на проголошення людини найвищою цінністю соціального буття, ставлення до неї як до суб'єкта пізнання, спілкування і творчості. Так, на думку багатьох дослідників, у рамках освітології належить розробити гуманітарні науки, об'єктом яких є людина і суспільство, і ті науки про освіту, об'єктом яких є взаємодія освіти із суспільством[206].

Здійснюючи ретроспективу становлення освітології в Україні, не можна не згадати про наукову школу А. Фурмана, який пропонує власну авторську концепцію нової науки про освіту.

На думку представника школи, Т. Надвиничної[207], освіта має не тільки задовольняти потребу людини у конкретній інформації, а й, виявивши особливості її психокультурного розвитку, зокрема характер поведінки, діяльності, спілкування, стилю життя тощо, сприяти внутрішньому зростанню та утвердженню себе у житті за допомогою усіх можливих комунікативних каналів. А для того, щоб втілити нову ідею в актуальну суспільну практику треба насамперед науково обґрунтувати *парадигму освіти*, розробити програму розвитку, визначити засоби, форми, технології, методи, передбачити її

---

[204] Огнев'юк В. О. Освіта – сутність часу! [Електронний ресурс] / В. О. Огнев'юк // Коментарі до Інформаційного збірника МОН України. – 2009. – № 11. – Режим доступу до журн.: www.ippo.org.ua/files/новини/ОСТАННІ_НОВИНИ/2009/.../2.do.

[205] Огнев'юк В.О. На шляху до становлення нового наукового напряму «освітологія» / В.О. Огнев'юк / Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 15 груд. 2010 р. / МОН України, НАПН України, ГУОН КМДА, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка та ін. / За заг. ред. Огнев'юка В. О. [редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Г.С. Лозко]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 192 с. – С. 5 –9.

[206] Бордовский Г. Эдукология как наука об образовании / Г. Бордовский, Б. Извозчиков // Вестник высшей школы «Alma mater». – 1991. – №3. – С. 24 –32.

[207] Надвинична Тетяна Роль наукової школи у становленні освітології (вітчизняний та зарубіжний досвід). / Т. Надвинична // Вітакультурний млин. Методологічний альманах. – 2006. – Модуль 3. – С. 13 – 16.

результати. Саме тому робота наукової школи як осередку народження, становлення та утвердження нових ідей і напрямків має стати своєрідним центром, який би зумів поєднати під своїм крилом увесь вітчизняний та зарубіжний досвід педагогічної практики із психокультурними особливостями учасників освітнього процесу.

Наукова школа була створена А. Фурманом у 1994 році як дослідницький колектив, який реалізує авторську програму інноваційного розвитку національної системи освіти і соціогуманітарної науки засобами міждисциплінарного поєднання психологічних, соціологічних, педагогічних і методологічних знань.

З 1998 року проводяться Щорічні зібрання авторської наукової школи, змістом діяльності якої стала розробка освітології як нового синтетичного напряму міждисциплінарних досліджень. Таке спрямування наукової діяльності започаткувала стаття А. Фурмана «Vivat, освітологія! Або мистецтво управління освітнім простором суспільства»[208], у якій було окреслено проблемно-предметне поле освітології, вказані основні закономірності та факти перебігу невидимого метапроцесу. Наступним кроком стала поява статті «Постання освітології, або похід за горизонт відомого»[209], у якій було окреслено основні закономірності та факти перебігу невидимого метапроцесу.

З 2000 року почав видаватися фаховий теоретико-методологічний часопис «Психологія і суспільство», у якому відображені наукові пошуки дослідників, а у 2005 журнал виходить із додатком «Вітакультурний млин», що висвітлює зміст і форми роботи постійно діючого методологічного семінару при науковій школі.

У 2005 році відбулося сьоме зібрання авторської наукової школи на тему: «Освітологія: проблема об’єкта, предмета, методу», на якому було затверджено основні концептуальні положення щодо розробки освітології, яка, як синтетична наукова дисципліна, має стати Храмом науки для модульно-розвивальної освіти[210].

---

[208] Фурман А. Vivat, освітологія! Або мистецтво управління освітнім простором суспільства / А. Фурман // Влада. – 2003. – № 2. – С. 3.

[209] Фурман А. Постання освітології, або похід за горизонти відомого / А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2003. – № 4. – С. 5 – 9.

[210] Москаль Ю. Сьоме щорічне зібрання авторської наукової школи професора Анатолія Фурмана / Ю. Москаль // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С.161 – 163.

Іншим осередком становлення і розвитку освітології став Київський університет імені Бориса Грінченка. Не випадково його гаслом обрано слова: «Освіта – сутність часу». Як стверджує фундатор нового напряму цілісного осягнення сфери освіти, академік В. Огнев'юк: «Розвитку освітології надається пріоритетне значення у Київському університеті імені Бориса Грінченка. Розгортаючи дослідження з освітології, ми дійшли висновку, що як науковий напрям, освітологія повинна обґрунтувати свій науковий інструментарій з урахуванням здобутків філософії освіти, педагогіки, психології, соціології та інших дотичних до сфери освіти наук. Освітологія має формуватися як наука, що розкриває спрямованість еволюції самого інституту освіти у напрямі набуття ним функції важливого цивілізаційного механізму розвитку, відповідального за випереджальне формування якостей людини, суспільного інтелекту і якості самих освітніх систем»[211].

Освітологічні підходи були покладені у концепцію розвитку Університету імені Бориса Грінченка. Зокрема, була створена науково-дослідна лабораторія освітології, яка розпочала свою роботу з лютого 2009 року. Було проведено аналіз освітнього законодавства, розроблено програми перспективних досліджень, намічено проведення постійно діючого семінару з освітології тощо. З 2010 почало виходити електронне наукове фахове видання «Освітологічний дискурс». 15 грудня 2010 року відбулася перша Всеукраїнська науково-практична конференція «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти», на якій було обговорено актуальні проблеми теорії і практики розвитку нового наукового напряму – освітології, визначено методологічні підходи до інтеграції усіх напрямів наукових досліджень у сфері освіти. За підсумками конференції і роботи науково-дослідної лабораторії були опубліковані колективні монографії.

3-4 листопада 2011 року у Вищій педагогічній школі Спілки польських вчителів (м. Варшава, Республіка Польща) відбувся перший міжнародний науковий семінар «Освітологія як новий напрям

[211] Огнев'юк В.О. На шляху до становлення нового наукового напряму «освітологія» / В.О. Огнев'юк / Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 15 груд. 2010 р. / МОН України, НАПН України, ГУОН КМДА, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка та ін. / За заг. ред. Огнев'юка В. О. [редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Г.С. Лозко]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 192 с. – С. 5 – 9.

інтегрованого дослідження освіти». З метою розвитку нового наукового напряму з 2012 року почав виходити українсько-польський науково-методичний щорічник «Освітологія». Дослідження, висвітлені у даному виданні, розкривають методологічні засади освітології, а також ті галузі наукового знання, що складають зміст освітологічної підготовки, а саме: філософію освіти, історію освіти, соціологію освіти, культурологію освіти, освітнє право, освітню політики, управління освітою, економіку освіти.

Сьогодні наукова діяльність Лабораторії спрямована на дослідження сфери освіти як цілісного суспільного феномену, що сприяє духовному, культурному, соціально-економічному розвитку нашої держави, на розробку методологічного інструментарію здійснення таких досліджень на різних рівнях інтеграції: міждисциплінарному, мультидисциплінарному, трансдисциплінарному.

Напрямами діяльності науково-дослідної лабораторії освітології в умовах багатопрофільного університету є, також, співпраця з Радою молодих учених Університету, студентським науково-творчим товариством та структурними підрозділами Університету (Інститутами, кафедрами); міжнародна діяльність та співробітництво з вітчизняними установами та організаціями, що переймаються проблемами сучасної освіти.

Отже, становлення освітології в Україні зумовлене чинниками, що відображають сучасний рівень цивілізаційного розвитку. Серед них:

- зростаюча роль освіти в розвитку сучасної цивілізації та її вплив на особистісне становлення людини;
- глобалізація, яка спонукає до формування єдиного освітнього простору та вироблення універсалій освіти;
- інтелектуалізація економіки та усіх сфер суспільного життя;
- трансформація освіти у сферу людського капіталу та її перетворення в рушія суспільного розвитку;
- необхідність вироблення актуальної освітньої політики, принципів та стратегічних напрямів її розвитку та ін.[212].

[212] Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / В. О. Огнев'юк // Науково - методичний журнал «Шлях освіти». – 2009. – № 4 (54). – С. 2 – 6.

До чинників-наслідків, які розкривають вплив сучасного стану розвитку цивілізації на освіту, можна віднести:

- необхідність розмежування та окреслення поля наукових досліджень між філософією освіти, педагогікою та іншими науками;
- потребу осягнення наукового спадку представників різних галузей наукових знань та громадсько-політичних діячів про освіту як особливу сферу людської діяльності і суспільний інститут, що виокремлює науку про освіту як самостійну галузь знання;
- врахування переходу до масової освіти, не тільки загальної середньої, а й вищої;
- продукування актуальної освітньої політики, принципів та стратегічних напрямів її розвитку;
- зародження нових економічних механізмів освіти в самій сфері освіти[213].

Як зазначає фундатор освітології в Україні, В. Огнев'юк[214], інтеграційні потенції освіти вимагають окремого спеціального дослідження, як і потенції її диференціації. Надзвичайно актуальним завданням розвитку сучасної освіти є пошук, розробка та реалізація системоутворюючих, інтегруючих освітніх чинників, засобів і технологій.

Як зазначалося вище, розуміння освітології як нового наукового напрямку інтегрованого пізнання освіти було започатковано в Україні В. Огнев'юком. У 1995 році ним був введений термін «освітологія»[215], який, на думку А. Фурмана, «вдало розвиває кращу національно-культурну традицію українства, … збагачує … практику його мовленнєвого етикету»[216].

Аналізуючи напрацювання російських дослідників, Т. Надвинична виокремлює порівняльну едукологію (розробляв

---

[213] Огнев'юк В.О. На шляху до становлення нового наукового напряму «освітологія» / В.О. Огнев'юк / Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 15 груд. 2010 р. / МОН України, НАПН України, ГУОН КМДА, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка та ін. / За заг. ред. Огнев'юка В. О. [редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Г.С. Лозко]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 192 с. – С. 5 – 9.

[214] Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В.О. Огнев'юк. – К.: Знання України, 2003. – 448 с. – С. 233.

[215] Огнев'юк В.О. Актуальні проблеми виховання дітей та молоді в сучасних умовах / В. О. Огнев'юк / Виховуємо громадянина. – К.: 1995. – С. 10.

[216] Фурман А. Освітологія як синтетична наукова дисципліна: проблема завдань, предмету, об'єкта, методу / А. Фурман // Вітакультурний млин. Методологічний альманах. – 2006. – Модуль 3. – С. 5.

В. Прокопцов), що має стати основою пізнання загальносвітової системи і базисом для розвитку суто педагогічного світогляду працівників освіти; інфоноосферну едукологію (розробляв Б. Ізвозчіков) – як комплекс наук про стихійну і цілеспрямовану циркуляцію освітньої інформації в інфоноосфері, про освітні процеси і системи в інформаційному суспільстві, про безперервну дистанційну освіту членів суспільства у віртуальному кібер-просторі. На думку дослідниці, у російських науковців такі напрями та обґрунтовані принципи носять скоріше декларативний характер та не мають належного теоретико-методологічного підґрунтя[217]. Представники наукової школи А. Фурмана у своїх дослідженнях намагаються поєднати зазначені два напрями на науково-практичному рівні та забезпечити якнайшвидше втілення їх у повсякденне життя.

Змістом дослідження наукової школи А. Фурмана стала розробка освітології як нового синтетичного напряму міждисциплінарних досліджень, що інтегрує:

- теорію освітньої діяльності;
- вітакультурну методологію;
- інноваційну оргтехнологію модульно-розвивального навчання;
- масовий соціально-психологічний експеримент.

Науковець констатує існування двох станів освітньозорієнтованого вітакультурного простору – видимого (так звана формальна освіта: школи, інститути, культурні осередки тощо), який презентує публічну життєактивність національної системи освіти та народної педагогіки у їх структурно-діловому, предметно-змістовому, програмово-методичному, оргтехнологічному наповненні, та невидимого (неформальна освіта), який, хоча і є прихованим і важко усвідомлюваним, все ж доленосно спрямовує і змістовно забезпечує психокультурний розвиток особи упродовж її життя, спричинює той чи інший формат поведінки, діяльності, спілкування, вчинків, стилю, образу та якості самореалізації[218]. На думку А. Фурмана, взаємодії видимої і невидимої сфер властиві дві тенденції: по-перше, реально визначальною для суспільства є невидима сфера освітнього процесу;

[217] Надвинична Т. Роль наукової школи у становленні освітології (вітчизняний та зарубіжний досвід) / Т. Надвиннична // Вітакультурний млин. Методологічний альманах. – 2006. – Модуль 3. – С. 13 – 16.

[218] Фурман А. Освітологія як синтетична наукова дисципліна: проблема завдань, предмету, об’єкта, методу / А. Фурман // Вітакультурний млин. Методологічний альманах. – 2006. – Модуль 3. – С. 6.

по-друге, завжди існує певна суперечність між цими сферами, яка може набувати форм невідповідності, діалектичної та антагоністичної протидії. Дослідник вважає, що донині педагоги і психологи переважно пояснювали видиму сферу освітнього, передусім педагогічного процесу (як створюються знання, формуються вміння і навички, набуваються людські спроможності), тому завдання освітології полягає в тому, щоб безальтернативно відкрити й конструктивно змінити невидиму – змістову, неформальну, людиностверду сферу організованого та неорганізованого освітнього процесу.

Традиційна модель організації навчального процесу, на думку А. Фурмана, має бути замінена на інноваційну систему модульно-розвивального навчання, яка бере початок у сфері шкільної освіти як фундаментальний соціально-психологічний експеримент (з 1992 року), але виходить за межі останньої, розповсюджуючись на неформальне суспільне життя етносів, колективів, груп індивідів.

Модульно-розвивальне навчання є якісно новим способом і типом організації освітнього процесу в середній і вищій школі за психосоціальними принципами і закономірностями безперервної полідіалогічної взаємодії наставника та наступників. А. Фурман зазначає, що основним методом освітології має стати метод вітакультурного обґрунтування, який є мисленнєвим інструментом пошуку, з'ясування і ґрунтовного розуміння прихованих у сфері невидимого освітнього процесу причин, закономірностей і моделей психокультурного розвитку; реалізується як наукова програма соціально-психологічного проектування цілісного модульно-розвивального циклу в системі інноваційної перебудови сучасної оргтехнології навчання у середній і вищій школі[219].

Узагальнюючи наукові надбання школи, можна виокремити основні положення: об'єктом освітології є вітакультурний простір суспільства, що взаємодоповнює видимий і невидимий освітні процеси; предметом освітології є ідеї, принципи, категорії, закономірності розвитку, функціонування, управління та самоорганізація освітнього простору у єдності видимої і невидимої

[219] Фурман А. Освітологія як синтетична наукова дисципліна: проблема завдань, предмету, об'єкта, методу / А. Фурман // Вітакультурний млин. Методологічний альманах. – 2006. – Модуль 3. – С. 9.

сфер. «Саме ідея освіти, – зазначає А. Фурман, – має бути стрижневою на шляху переходу суверенної держави від політичної ідеології до правової..., згідно з якою кожний громадянин є освітянином, якщо примножує знання, добро, справедливість, відтворює національну культуру та вітчизняну економіку, повно реалізує свій професійний і громадянський потенціал»[220].

У структурі освітології як синтетичній суспільно-гуманітарій науці дослідники наукової школи виокремлюють 2 гілки: формальну (сучасні педагогіка, дидактика, предметні методики) і змістову (теорія, методологія, технологія, психокультура).

За функціями дослідники наукової школи виокремлюють філософську, теоретичну, прикладну, практичну освітології. Сама ж освітологія розглядається як системний напрям дослідження проблем організації безперервного навчально-виховного процесу[221].

Дослідники виокремили основні завдання у розробці освітології[222] :

- обґрунтувати освітологію як синтетичну наукову дисципліну, яка інтегрує на якісно нових рівнях теоретизування-методологування щонайменше вісім сфер упредметненого наукового знання – філософію, соціологію, культурологію, антропологію, психологію, педагогіку, фізіологію, методологію;
- розробити три дисциплінарних сегменти освітології залежно від її змістовного спрямування – загальну, традиційну, інноваційну, а також створити чотири предметних гілки, зважаючи на критерій головного функціонального навантаження ймовірного наукового знання – філософська, теоретична, прикладна і практична освітологія;
- інтегрувати нове міжпредметне наукове знання на взаємодоповненні чотирьох її метасистемних складових: а) теорії освітньої діяльності б) вітакультурної методології в) інноваційної моделі модульно-розвивальної освіти г) фундаментального соціально-психологічного експерименту на предмет створення зон локального –

[220] Фурман А. В. Психокультура української ментальності / А.В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с. – С. 113.

[221] Надвинична Т. Роль наукової школи у становленні освітології (вітчизняний і зарубіжний досвід) / Т. Надвинична // Вітакультурний млин. Методологічний альманах. – 2006. – Модуль 3. – С. 15.

[222] Москаль Ю. Сьоме щорічне зібрання авторської наукової шкли професора Анатолія Фурмана / Ю. Москаль // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 163.

інтенсивно-розвивального, соціокультурного – освітнього простору, а в перспективі – «заміни традиційної освітньої моделі на інноваційну, основне завдання якої – добування, збагачення, поширення і творення кращого етнонаціонального і загальнолюдського досвіду на українській землі».

У результаті багаторічної експериментальної роботи наукової школи було підтверджено[223]:

- реальність модульно-розвивального навчання як якісно нового способу і типу організації освітнього процесу в середній і вищій школі за психосоціальними принципами і закономірностями безперервної полідіалогічної взаємодії наставника і наступників;
- можливість особистої причетності до повноцінної освітньої діяльності не лише вчителів і викладачів, а й учнів та студентів;
- наявність неочевидної освітньої дійсності, що присутня у будь-якому вітакультурному довкіллі.

На думку представників наукової школи, соціокультурне значення проведених досліджень полягає у поясненні неочевидного у суспільному житті людей, того надскладного механізму, який розкриває, як саме відбувається поступальний розвиток у розумовому, соціальному, психосмисловому і духовному вимірах індивідуального світу «Я» людини.

Усвідомлюючи зростання наукового простору, що формується довкола освіти, В. Огнев'юк вводить у науковий обіг термін «освітологія» для позначення нового наукового напряму, головним завданням якого є розвиток сфери освіти як цілісного суспільного феномену, що сприяє духовному, культурному, соціально-економічному і науково-технологічному функціонуванню, відтворенню та розвитку суспільства[224].

Слово «освіта», на думку В. Огнев'юка є більш глибоким, ніж може здатися на перший погляд. «Розмірковуючи про феномен освіти в життєдіяльності людини і суспільства, інколи з'являється бажання українське слово освіта (від світло, світоч, свічадо) «прочитати» латинською мовою: «os» – кістяк, хребет, основа і «vita» – життя. Таке

[223] Фурман А. Освітологія як синтетична наукова дисципліна: проблема завдань, предмету, об'єкта, методу / А. Фурман // Вітакультурний млин. Методологічний альманах. – 2006. – Модуль 3. – С. 8.

[224] Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти // Науково-методичний журнал «Шлях освіти». – 2009. – № 4 (54). – С. 2 – 6.

прочитання, як здається, більш яскраво розкриває глибоке, можна сказати, визначальне значення ролі освіти в духовному, суспільному і економічному розвитку цивілізації»[225]. В англомовному дискурсі термін «educology» розкладається на «education» і «logia» і не передає того глибинного взаємозв'язку між освітою і життям, але сама ідея лунала з уст тих науковців, які передбачали можливість існування універсальної науки про освіту. Серед них – Вільгельм Пілсей (1833-1911), який стверджував, що «значення освіти може бути осягнуто тільки із значення життя... що є людина, за що вона бореться – це стає предметом вивчення... значення і призначення освіти може бути осягнуто тільки у взаємозв’язку із життям і його історією»[226].

Повертаючись до становлення освітології в Україні, варто зрозуміти, що має стати теоретико-методологічною основою для нової науки, яка б досліджувала сферу освіти як сферу цивілізаційного творення. В. Огнев’юк, розмірковуючи над цим питанням, зазначає[227], що нею має бути філософія освіти, яка є певною інтегральною галуззю дослідження гуманітарних проблем, пов’язаних із освітою, оскільки намагається комплексно вивчати різні аспекти педагогічної діяльності (питання аксіології, онтології, логіки, етики освіти тощо). На думку дослідника, «педагогіка займається «внутрішнім життям» освіти, освітологія ж має забезпечити «зовнішні стосунки» й аналіз взаємовпливів, так би мовити, міжнародну політику нашої освітянської країни»[228]. Іншими словами, якщо педагогіка, а також психологія і значною мірою філософія освіти, досліджують процеси, що відбуваються у сфері освіти, то освітологія покликана інтегрувати зусилля науковців на факторах взаємного впливу у системах освіта-історія, освіта-суспільство, освіта-економіка, освіта-політика.

На думку дослідника, змістом досліджень має бути[229]:

---

[225] Огнев’юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев’юк. – К.: Знання України, 2003. – 448 с. – С. 3.

[226] Complete Works. – Vol. VI: 57.

[227] Саух Ю. П. Філософія освіти – педагогіка – освітологія. Інтерв’ю з Віктором Огнев’юком / Ю.П. Саух, О.В. Вознюк // Історія. Філософія. Релігієзнавство. – 2010. – № 1 – 2. – С. 2 – 4.

228 Огнев’юк В.О. Освіта – сутність часу! [Електронний ресурс] / В.О. Огнев’юк // Коментарі до Інформаційного збірника МОН України. – 2009. – № 11. – Режим доступу до журн.: www.ippo.org.ua/files/новини/ОСТАННІ_НОВИНИ/2009/.../2.do.

[229] Огнев’юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / В.О. Огнев’юк // Науково-методичний журнал «Шлях освіти». – 2009. – № 4 (54). – С. 2 – 6.

- вивчення специфіки різних систем та підсистем освіти та їх взаємодії;
- порівняння і визначення місця різних елементів освіти у сфері;
- дослідження різних варіантів впливу та взаємопроникнення;
- вивчення історії розвитку освіти в різних суспільствах і культурах;
- наукове прогнозування розвитку освіти.

Проростаючи з філософії освіти та педагогіки, вбираючи у себе надбання психології, соціології та культурології, а також інших дотичних до сфери освіти наук, освітологія покликана досліджувати освіту у процесі її динамічного розвитку.

Дослідник наголошує на необхідності розмежування й окреслення поля наукових досліджень між освітологією й іншими науками[230]. Так, на відміну від педагогіки, яка досліджує освіту як процес, філософії освіти, яка досліджує освіту як ідею, освітологія має формуватися як наука, що досліджує освіту як сферу зі складною структурою самоорганізоваих систем.

2.4 Поняття «едукологія» та «образованиеведение» в контексті розвитку освітології

Вироблення нових наукових концепцій завжди є результатом тривалого пошуку. Спершу загальноцивілізаційні тенденції, кризи і проблеми стають каталізаторами появи нових ідей, які, як це часто трапляється, можуть паралельно народжуватися у дослідників з різних країну світу. Потім на основі узагальнень і переосмислень з'являються зрілі концепції. Задовго до першого наукового обґрунтування нової науки про освіту в англомовному дискурсі можна знайти ідеї про поки що можливість (не необхідність) існування універсальної науки про освіту. У своїх працях науковці використовували такі терміни як «science of education» – «наука про освіту» і «educational science» –

[230] Огнев'юк В.О. На шляху до становлення нового наукового напряму «освітологія» / В.О. Огнев'юк / Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 15 груд. 2010 р. / МОН України, НАПН України, ГУОН КМДА, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка та ін. / За заг. ред. Огнев'юка В. О. [редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С. О. Сисоєва, Г.С. Лозко]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 192 с. – С. 5 – 9.

«освітня наука». Дж. Хербарт зазначав: «З якою ціллю варто вчителю братися за свою роботу – це питання, що потребує практичного вирішення, і яке приймається відповідно до потреб сьогодення, воно є, як на мене, першою частиною science of education. Відповідно до цього, має бути сформована друга частина, у якій можливості освіти теоретично обґрунтовані»[231]. Інший дослідник, Ф. Вегенер (Frank C. Wegener) стверджував, що освітня практика залежить від освітньої теорії, розвиток якої він вбачає як одне із головних завдань educational science[232]. Відтак науковці почали все частіше наголошувати на необхідності розмежування практичної та теоретичної складових освіти, іншими словами, на потребі дослідження її як процесу і як сукупності знань про цей процес.

Ідея появи принципово нової науки, яка б охопила всі існуючі знання про освіту, реалізувалася в концепціях англомовних дослідників, які запропонували для неї назву – «едукологія».

Як вже зазначалося, остаточно термін «едукологія» у науковий обіг ввела Стейнер Елізабет у 1964 році. Розмірковуючи над підґрунтям появи нової науки, Е. Стейнер зазначає: «…ми недостатньо розуміємо ідею освіти, не володіємо різними знаннями про неї, не осягли природу едукології, і не знаємо про її зв'язки з іншими науками… тільки об'єктивні дослідження освіти можуть стати основою едукології…»[233]. Е. Стейнер піднімала у своїх роботах різні проблеми дослідження освіти і, розвиваючи твердження В. Брезінки про те, що едукологія є сукупністю достовірних положень щодо освіти, сформувала концепцію едукології як теорії освіти.

Дослідники з різних країн світу намагалися дати своє розуміння структурі і завдань нової науки. Серед них Дж. Біггс (Австралія), Р. Елдер (США), А. Моншоувер (Нідерланди), В. Брезінка (Німеччина) та ін. У 1975 році професор Дж. Фішер організував симпозіум на щорічній конференції Американської асоціації наук про освіту (the

[231] Friedrich, Herbart Johann. Science of Education: its general principles deduced from its aim and the aesthetic revelation of the world / By Johann Friedrich Herbart ; translated from the German with a biographical introduction by Henry M. and Emmie Felkin; and a preface by Oscar Browning. – London : Swan Sonnenschein, 1910. – 286p; 20cm.

[232] Wegener, Frank C. The End of an Educational Epoch: What Next? / F. C. Wegener // Educational Theory. – 1959. - № 9 (3). – pp. 129-139.

[233] Steiner, Elizabeth. Educology: Its Origin and Future: the document from Symposium on Educology / Elizabeth Steiner. – New York: American Educational Research Association, 1977.

American Educational Studies Association), пропонуючи перейменувати її на Американську асоціацію едукології.

У 1987 році виник «Інтернаціональний журнал з едукології» («International Journal of Educology» спочатку видавався в Австралії, потім – у США), у який подавали і подають роботи науковці з різних країн світу. За 20 останніх років у цьому журналі було надруковано більше 100 статей, присвячених едукології.

У 1989 році Дж. Фішером було засновано Асоціацію едукологічних досліджень у Колумбії, метою якої стало сприяння загальному поступу освіти.

Для більшості науковців концептуальним стало твердження, що використовувати термін «освіта» і до освітнього процесу, і до узагальнених знань про нього є помилковим. Едукологія почала визначитися як наука, що охоплює всі знання про освіту[234]. Її об'єктом було визначено освітній процес, що включає в себе:

- процес навчання і управління;
- процес учіння;
- курс навчання, розроблений відповідно до програми;
- інститути сім'ї, школи, громадські інститути, які відіграють важливу роль в освітньому процесі.

Відповідно об'єкт едукології включає в себе діяльність вчителя, учня, різних інститутів, реалізацію навчальних програм; об'єднує такі види діяльності, як управління, навчання, дослідження, учіння тощо; враховує той вплив, який здійснює уряд на ці сфери і види діяльності, а також те культурне середовище, у якому протікає освітній процес.

Що стосується основних концептуальних позицій щодо розуміння сутності нової науки, в англомовному світі велися різні дискусії, які частково знайшли своє відображення у статтях, надрукованих в «Інтернаціональному журналі з едукології». Деякі вчені вважали, що цей термін має позначати лише філософію освіти або тільки теорію освіти (Е. Стейнер (Steiner [Maccia], Elizabeth)), інші – наукові знання про освіту (відповідно, едукологія – наука про освіту)

[234] Fisher, James E. Contributing Paper 1.1 in History and Philosophy of Educology, Part I (A paper used as the basis for a series of seven lectures to faculty and doctoral students in educology at Vytautas Magnus University (VMU) in December, 2001" / James E. Fisher // Pedagogika. – Kaunus, Lithuania: Vytauto Didziojo universiteto leidykla, 2001.

(Дж. Зоран (Jelenc, Zoran)). За деякими концепціями, нова наука має інтегрувати знання про ефективну практику в освіті (праксеологічні знання) (Т. Кортабінгскі (Kortabinski, Tadeusz), Дж. Біггс (Biggs, John B)). Домінуючим стало розуміння едукології як науки, що об'єднує інтегровані (теоретичні, філософські, наукові і праксеолгічні) знання про освіту (В. Брезінка (Brezinka, Wolfgang)). Так, професор загребського університету Н. Пастуовік (Pastuovic, Nicola) наголошував, що едукологія – це не просто сума різних видів знань про освіту, це нова комбінація, узагальнена інтеграція існуючих уявлень про освіту. Вона вивчає феномени освіти в цілому, у той час як інші одиничні науки (такі, як педагогіка, андрагогіка, геронтологія тощо) розглядають лише певні аспекти освіти[235].

Дж. Фішер і Дж. Крістенсен виокремили емпіричну, аналітичну і нормативну едукології[236]. Емпірична едукологія об'єднує дві категорії, перша з яких охоплює узагальнені знання про навчальний процес і є науковою, друга категорія поєднує знання про ефективну навчальну практику і є праксеологічною. У межах першої дослідники можуть шукати відповідь на питання – як різні методи впливають на навчання?; відповідно до другої – які методи навчання є ефективними для..?

Дж. Фішер і Дж. Крістенсен, розмірковуючи над положеннями праксеологічної едукології, дійшли до висновку, що не досить знати, що ефективно впливає на процеси навчання і учіння. Адже хтось може вирішити, що, наприклад, застосування жорстокого ставлення змусить учня вчитися сумлінніше. Тому дослідники виокремлюють іншу категорію – нормативну, у її межах розглядаються етичні правила поведінки для всіх учасників навчально-виховного процесу, цінності і цілі освіти, які є предметом вивчення нормативної філософії освіти, або нормативно-філософської едукології.

Окремо дослідники розглядають аналітичні знання про освіту. Аналітична едукологія об'єднує три категорії: аналітичну філософію освіти, яка вивчає зміст понять; історію освіти, що об'єднує досвід

[235] Pastuovic, Nikola. The Science(s) of Adult Education / N. Pastuovic // International Journal of Lifelong Education (Routledge Taylor & Francis Group). – 1995. – 14 (4). – pp. 273–291.

[236] Christensen, James E., Fisher, James E. Educology as an Organizational Concept for Schools of Teacher Education, Colleges of Education, and Faculties of Education [Електронний ресурс]. / In Christensen, James E. Perspectives on Education as Educology. – Washington, DC: University Press of America., 1981. – Chapter 12. – pp. 263–300. – Режим доступу: http://www.era-usa.net/images/8chapter_12_in_book_N2.pdf.

попередників; юриспруденцію освіти, яка регулює діяльність учасників навчально-виховного процесу.

Крім праксеологічної, аналітичної і нормативної едукології дослідники виокремлюють метаедукологію, або знання про едукологію, розуміючи під цим терміном найбільш узагальнені знання про освітній процес.

За Дж. Фішером і Дж. Крістенсеном, наука про освіту (наукова едукологія) є інтеграцію таких наук, як:

- фізіологія освіти,
- соціологія освіти,
- антропологія освіти,
- економіка освіти,
- політика освіти,
- психологія освіти.

Крім того, дослідники, усвідомлюючи що наведені ними різновиди едукології не осягають сферу освіти повністю, бачать можливим існування едукології економічної системи, едукології культурних процесів, едукології релігійної освіти, едукології лідерства тощо.

У своїх роботах Дж. Крістенсен і Дж. Фішер розглядають едукологію як організаційний концепт для педагогічних шкіл, коледжів і факультетів[237] [238].

Дослідження з едукології були використані в університетах різних країн світу. Концепція едукології лягла в основу інституційної організації і навчальних планів. Були засновані відділи і кафедри з едукології, впровадженні курси і ступеневе навчання. Серед таких навчальних закладів – університети балканських країн: Вільнюський педагогічний університет (Литва), Каунаський медичний університет (Литва), Талліннський університет (Естонія), Стокгольмський університет (Швеція), кілька університетів у Словаччині.

Едукологія як навчальний курс використовується при ліберальному і професійному навчанні. Ліберальна освіта спрямована

[237] Christensen, James E. Curriculum, Education, and Educology / James E. Christensen. – Sydney: Educology Research Associates, 1981.

[238] Christensen, James E. The Educology of Curriculum / James E. Christense // Collected Original Resources in Education (Taylor and Francis Group), 1982.

на вільну особистість з вільними бажаннями, яка реалізовує себе у вільному демократичному суспільстві. Професійна освіта спрямована на професійного вчителя, наставника чи вихователя, який реалізовує себе в освітньому процесі[239].

Навчальний курс з едукології допомагає студентам краще зрозуміти закономірності освітнього процесу, на практиці приймати конструктивні, раціональні дії. Як результат, на всіх рівнях (вчителя, студента, наставника, тренера, менеджера) збільшується ефективність позитивного вирішення протиріч і загальне підвищення ефективності навчання через свідоме ставлення до нього. Використання надбань едукології в ліберальному і професійному навчанні описане, пояснене і проілюстроване у ряді робіт[240] [241] [242].

Підсумовуючи, можна сказати, що едукологічний контекст включено у різні дискурси, які характеризують освітній процес з різних боків:

- науковий дискурс (характеризує, що є);
- праксеологічний дискурс (характеризує, що є ефективним);
- історичний дискурс (характеризує, що було);
- правовий аспект (характеризує, що дозволяється, вимагається, забороняється за законом);
- аналітико-філософський (характеризує значення понять);
- нормативно-філософський (характеризує, що є добре, бажане, етичне, правильне).

Едукологи (educologists) використовують один або вибирають кілька, а то і всі зазначені дискурси у своїх дослідженнях[243] [244] [245].

---

[239] Steiner, Elizabeth. Educology of the Free / Elizabeth Steiner – Philosophical Library, New York, 1981. – 68 p.

[240] Brezinka, Wolfgang. Chapter 1: Meta-Theory of Education: European Contributions from an Empirical-Analytic Point of View // In Christensen, James E. Perspectives on Education as Educology. Washington, DC: University Press of America, 1981. – pp. 7–26.

[241] Christensen, James E. Perspectives on Education as Educology / James E. Christensen. – Washington, DC: University Press of America, 1981.

[242] Fisher, James E. Chapter 13: The Concept of Educology and the Classification System used in Educational Studies / In Christensen, James E. Perspectives on Education as Educology. – Washington, DC: University Press of America, 1981. – pp. 301–327

[243] Christensen, James E; Fisher, James E. Analytic Philosophy of Education as a Subdiscipline of Educology / James E. Christensen, James E. Fisher. – Washington, DC: University Press of America, 1979. – pp. 129–147.

[244] Brezinka, Wolfgang. Chapter 1: Meta-Theory of Education: European Contributions from an Empirical-Analytic Point of View / In Christensen, James E. Perspectives on Education as Educology. – Washington, DC: University Press of America, 1981. – pp. 7–26.

[245] Perry, James F. Chapter 9: Praxiology of Education as a Branch of Educology /In Christensen, James E. Perspectives on Education as Educology. – Washington, DC: University Press of America, 1981. – pp. 213–222.

Наприклад, якщо об'єктом дослідження є середня освіта, едуколог може шукати відповіді на такі питання:

- Що таке середня освіта? (аналітико-філософське едукологічне питання).
- Яка середня освіта є хорошою? (нормативно-філософське едукологічне питання).
- Які тенденції, технології у середній освіті є актуальними і домінуючими? (наукове едукологічне питання).
- Які технології у середній освіті є ефективними? (праксеологічне едукологічне питання).
- Які тенденції, технології у середній освіті були в минулому? (історичне едукологічне питання).
- Які закони, правила і норми регулюють середню освіту? (юридичне едукологічне питання).

Таким чином, едукологію розглядали, здебільшого, як науку, завдання якої дати відповіді на такі питання: як ефективно навчати, як успішно навчатися, як реконструювати фрагменти знань, як ефективно організовувати практику у педагогічному процесі тощо.

У Російській Федерації дослідники використовували у своїх роботах як термін «едукологія» (що є, по суті, калькою з англійської), так і власний термін – «образованиеведение».

У 1992 році у збірнику «Теорія і практика розвитку активних методів навчання» була опублікована стаття В. Прокопцова «Від педагогіки до едукології: консенсусний підхід». У 1991 році у журналі «Alma Mater» (Вісник вищої школи), № 3 опубліковано статтю Г. Бордовського, В. Ізвозчікова «Едукологія як наука про освіту», у якій повідомлялося, зокрема, що у Російському державному педагогічному університеті ім. А.І. Герцена створена кафедра едукології.

У 1991 році на базі лабораторії нових методів і засобів навчання був створений Міжвузівський навчально-методичний центр (Санкт-Петербурзька державна лісотехнічна академія). Його керівником призначили В. Прокопцова, який запропонував назву «Едуколог». У 1993 році у його склад був включений Центр гуманітарної освіти, і навчально-методичним центр «Едуколог» став навчально-науково-методичним.

26-27 листопада 1992 року у Москві відбулася нарада «Природничо-наукова освіта у вищій школі Росії»[246]. Були сформовані наступні рекомендації: здійснювати активну творчу роботу викладацького корпусу з формування своєї власної структури і посилення взаємозв'язку фундаментальних природничо-наукових дисциплін між собою і з гуманітарними дисциплінами. Останнє може бути досягнуте тільки в ході становлення і подальшого розвитку едукології як спеціальної науки про сучасну вищу освіту.

Освіта як галузь наукових досліджень відрізняється від предмета інших наук тим, що вона є формалізованим творінням людського розуму, а не природно існуючим феноменом. Предметом науки про освіту є лише деяка частина суспільства, система інститутів, яка повинна розглядатися з усіх точок зору. Звідси складнощі знаходження цією наукою певного місця у вільній картині знання. На думку К. Олівера, термін «педагогіка» все ще помилково використовується для позначення знань про освіту[247]. Адже освіта – це сфера і вид діяльності, точно так, як суспільство – не соціологія, мова – не лінгвістика, а тварина – не зоологія. Термін «едукологія» ж охоплює всі знання про освіту. Його використання усуває плутанину між власне освітою і знаннями про освіту (такі ж аргументи висували й англомовні дослідники).

На думку В. Кінельова, у зв'язку з потребою реалізації ідеї фундаменталізації освіти, необхідно більш повно використати досягнення едукології – науки про принципи формування освіченої людини і визначення фундаментального знання як частини загальнолюдської культури, з одного боку, і таким, що є основою професійної підготовки спеціалістів – з іншого[248].

Л. Засоріна у своїй статті «Фундаментальні питання освіти»[249] наголошує на необхідності створення нової міждисциплінарної області знань – «образованиеведения» (теоретичною основою роздумів автора є «вчення живої етики» подружжя Рерихів). «Образованиеведение», що

---

[246] Рекомендации совещания «Естественнонаучное образование в высшей школе» // Высшее образование в России. – 1993. – № 1.

[247] Оливера К.Э. К теории сравнительной педагогики / К.Э. Оливера // Перспективы. Вопросы образования. – 1989. – № 2 (66).

[248] Кинелев В.Г. Государственная политика развития высшего образования / В.Г. Кинелев // Высшее образование в России. 1993. – № 1.

[249] Засорина Л. Н. Инновации и образование / Л. Н. Засорина // Зборник материалов конференции. – Санкт-Петербурзкое философское общество, Серия «Symposium», 2003. – выпуск 29.

виникло в Росії, на думку дослідниці, не те ж саме, що едукологія, яка виникла на Заході, предмет якої значно вужчий. Нова наука «образованиеведение» покликана переорієнтувати педагогіку з навчання, виховання й освіти на розвиток людини і сприяти його сходженню в «надсвітові сфери». На думку Л. Засоріної, російськомовний термін несе в собі глибинну двозначність: «ведение образования», тобто феноменологія процесу освіти, його прагматичний аспект, і «ведание образования», тобто його гносеологічний і епістомологічний аспекти. Серед тем досліджень у межах «образованиеведения», які виокремлює дослідниця, – відкриті системи в освіті: синергетичний підхід; ноосфера В. Вернадського в еволюційному розвитку Людини; інтенсивні освітні технології; інформаційні війни в освітній політиці тощо.

Поряд з розробкою науково-методологічних проблем «образованиеведения» співробітники кафедри (факультет психології Санкт-Петербурзького Державного університету), яку очолює Л. Засоріна, розробляють і освітні технології нового покоління, в основі яких закладені принципи розвиваючого навчання, що забезпечують «перехід у випередження» класичної дидактики. Розвиток як педагогічна категорія розглядається у всій повноті еволюціонування сучасної культури, стає системоутворюючим модулем «образованиевидения» як нової міждисциплінарної області знань.

Б. Ізвозчіков і Г. Бордовський розглядали едукологію як широкий міждисциплінарний комплекс інтегрованого наукового знання про освіту, об’єктом якого є освітні системи і освітні процеси в цілому[250]. На думку дослідників, едукологія включає в себе: власне вивчення питань освіти – філософію освіти, історію освіти, порівняльну педагогіку; цикл прикладних наук – антропологію, психологію, соціологію, економіку, географію, управління; цикл освітніх наук – теорію освіти, структуру, планування, цілі, зміст, вивчення користувача і персоналу систем; методику, проблеми ресурсів, фінансування тощо. У рамках едукології належить розробити

[250] Бордовский Г., Извозчиков Б. Эдукология как наука об образовании / Г. Бордовский, Б. Извозчиков // Вестник высшей школы «Alma mater». – 1991. - №3. – С.24-32.

гуманітарні науки, об'єктом яких є людина і суспільство, і ті науки про освіту, об'єктом яких є взаємодія освіти із суспільством.

Науковці констатують формування інформаційної картини світу (сукупність знакових систем, сигналів й інформаційних зв'язків), яка приходить на зміну педагогічної картини світу (за В. Ізвозчіковим і Г. Бордовським, ідеальна модель навчально-виховного, освітнього процесу). Нова парадигма має бути підкріплена результатами досліджень. Тому для розробки методологічних, теоретичних і практичних проблем кібернетичної педагогіки, інформаційних технологій навчання і порівняльної педагогіки в Російському державному педагогічному університеті ім. А.І. Герцена була реорганізована кафедра педагогіки вищої школи, на базі якої було створено кафедри едукології й інформаційних технологій навчання.

На початку 90-х років Санкт-Петербурзька державна лісотехнічна академія стала своєрідним центром розвитку едукології. У листопаді 1995 року в Академії була проведена конференція, присвячена проблемам едукології. Було сформовано положення, відповідно до якого «образованиеведение» як складний міждисциплінарний науковий комплекс (або інтегрована наука), що об'єднує у собі такі напрями, як філософія освіти, соціологія освіти або освітня соціологія, психологія освіти, освітня антропологія, педагогіка, вчення про суспільний інтелект і освітнє суспільство, освітня генетика і т.д., не встигнувши сформуватися, повинно стати Некласичним. Некласична едукологія ж має стати частиною всієї системи Тотальної Некласичності майбутнього буття людства як форми виживання людства у XXI столітті через соціоприродну еволюцію на базі суспільного інтелекту[251] [252].

Ґрунтовно розробкою едукології займався в межах Академії В. Прокопцов, якого, як вже зазначалося, було призначено керівником міжвузівського навчально-науково-методичного центру «Едуколог».

Дослідником було сформовано і розроблено концептуальну програму, що дістала назву «Початки Великої Едукології», яку

[251]Субетто А.И. Принципы, законы и структура науки об образовании. Императив Неклассического синтеза / А.И. Субетто // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 1996. – № 2.

[252] Субетто А.И. Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие / А.И. Субетто. – М., 1994.

офіційно затвердили як стратегічну робочу програму діяльності центру.

В. Прокопцов досліджував формування і становлення цілісної Картини Світу Сучасної Науки про Освіту, що представляє собою, з одного боку, «передові межі» системних досліджень проблем сучасної науки про освіту, а з іншої, переосмислення глибинних першооснов цієї науки, що входять до канонів освіти у Стародавній Месопотамії, Стародавньому Єгипті, Стародавній Індії, Стародавньому Китаї, у стародавніх греків і римлян.

На думку В. Прокопцова, едукологія є найбільш потужною інновацією у всій історії наукової освіти, гіперінновацією, що «переводить» стиль «системомисследіяльності» науково-освітньої спільноти з педагогічної картини світу в едукологічну[253]. Таке твердження базується на авторських дослідженнях і тих, що проводилися у рамках діяльності центру «Едуколог». Серед них – розробка основ освітніх наук: ергономічної педагогіки, кібернетичної педагогіки, педагогіки співпраці – 60-ті – 80-ті рр., а з початку 90-х – теорія едукологічних систем і основи едукології в цілому; впровадження і використання останніх у практиці професійно-викладацької діяльності.

На відміну від К. Олівера, який вважає, що для перетворення накопиченого знання про освіту в науку едукологію досить виконати чотири умови: чітко визначити предмет нової науки, мати у розпорядженні відповідну методологію; вирішити проблему спеціального словника; розробити базову теоретичну структуру змісту «едукології», В. Прокопцов пропонує тривимірну модель[254]:

- горизонтальна площина моделі – тематична, включає 8 конкретних тем фундаментального наукового дослідження:
  - філософія освіти як основа для едукології;
  - постнекласичні філософсько-методологічні і теоретичні основи едукології;
  - освіта як сфера культури: культурологічні основи едукології;
  - соціально-економічні основи едукології;
  - проблема і метод її вирішення;

[253] Прокопцов В.И. Эдукология: принципиально новая наука образования. В 4 фракталах. Фракталы 2, 3, 4. (Препринты). (Авторская версия-навигация) / В.И. Прокопцов. – СПб.: СПбГЛТА, 2004. – 568 с.
[254] Там само.

– історія і перспективи розвитку спеціальних і/або некласичних педагогіки;

– екоадаптика (наука БЖД) як основа додатку едукології;

– методологічне і технологічне забезпечення розробки едукології: як науки і навчальної дисципліни;

– оцінка якості освіти: рейтинг-система.

- вертикальна та горизонтальна площини образно складають собою фунікулер-метафору, що відображає циркуляцію відповідного знання зверху вниз і навпаки.
- вертикальна бічна грань – евристична.

Пересічення цих трьох граней дає «четвертий» вимір, що і складає ядро авторської концептуальної моделі едукології – АКМЕ[255].

Ще одним дослідником, який зробив вагомий внесок в едукологічний дискурс, є А. Субетто. На його думку, едукологія має формуватися як наука, що розкриває направленість еволюції інституту освіти в бік набуття ним функції важливого цивілізаційного механізму розвитку, що відповідає за випереджальний розвиток якостей людини, якостей суспільного інтелекту і якості самих систем освіти у суспільстві. Предметом «образованиеведения» А. Субетто вважав освіту, експлікація якої здійснюється через категорію систем освіти, які, в свою чергу, представленні у формі ієрархії:

- система освіти планетарного масштабу як цивілізаційний інститут;
- система освіти масштабу країни як соціальний інститут, що відображає особливості соціальної будови суспільства і національно-етнічного архетипу;
- система освіти регіонального рівня;
- навчальні заклади різних типів і видів.

У структурі «образованиеведения» А. Субетто розрізняв 3 страти:

- перша страта «загального»: філософія освіти, епістемологія освіти, цивілізаційні основи «образованиеведение», квалітологія освіти тощо;

[255] Прокопцов В.И. Эдукология: принципиально новая наука образования. В 4 фракталах. Фракталы 2, 3, 4. (Препринты). (Авторская версия-навигация). / В.И. Прокопцов. – СПб.: СПбГЛТА, 2004. – 568 с.

- страта «особливого»: соціологія освіти, економіка освіти, освітнє людинознавство або освітня антропологія, психологія освіти, соціально-педагогічні основи освітніх систем;
- страта «одиничного» розкриває предметні теорії освітніх систем, науково-педагогічні системи.

За А. Субетто, фундаментальні дослідження у своєму розвитку повинні випереджати у темпах науку в цілому, наука повинна випереджати у темпах свого розвитку культуру в цілому, частиною якої вона є; «живе знання», що транслюється в освітньому процесі повинне випереджати за якістю «опредметнене знання» (опредметнене у технологіях, структурах, процесах, техніці і т.д.), підготовка спеціалістів вищої кваліфікації у сфері освіти повинна випереджати темпи підготовки кадрів вчителів і професорсько-викладацького складу. Система принципів первинного, подвійного і потрійного випередження, відображають наявність «каскадного випередження як відображення випереджальної динаміки розвитку суспільного інтелекту у відповідності до вимог часу»[256].

У синтезі «образованиеведения», на думку дослідника, поряд із сформульованими лініями узагальнень й інтеграції знань, постає особлива задача побудови простору філософсько-системного аналізу педагогічних систем. Синтетична революція в механізмах цивілізаційного розвитку, у тому числі людська й освітня революції як її компоненти, посилюють імператив соціалізації «образованиеведения», інтенсивної розробки «образовательного человековедения», філософії та соціології освіти[257].

М. Міцкевич, підсумовуючи надбання своїх колег, стверджує[258], що едукологія як науковий термін усуває плутанину між власне освітою і знанням про освіту незалежно від того, за допомогою яких наук воно отримане. На його думку, сьогодні представники багатьох наук (соціології, політології, психології, математики), тобто вчені, які

[256] Субетто А.И. Принцип, законы и структура науки об образовании – образованиеведения. Императив неклассического синтеза / А.И. Субетто // Проблемы образованиеведения: просвещение, воспитание, здоровье и качество: Материалы V науч. сессии Отделен. образования ПАНИ. СПб., 2002.

[257] Субетто А.И. Сочинения. Ноосферизм: В 13 томах. / А.И. Субетто. – Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – Том седьмой: Системология образования и образованиеведение / Под ред. Л.А. Зеленова. – 520 с.

[258] Міцкевич М. І. «Едукологія: інваріантні характеристики» / М. І. Міцкевич // Адукатак. – 2010. - №1 (17). – С.21-26.

за предметом своєї діяльності прямо не пов'язані з теорією освітніх процесів, намагаються їх досліджувати.

Визначаючи предмет едукології, М. Міцкевич наголошує на його міждисциплінарному характері, що зумовлює потребу в застосуванні методології, що є спільною для всіх соціальних наук, адже едукологія, на думку дослідника, є відкритою системою, яка містить у собі вимоги, обумовленість і ресурс, що внесені із зовнішнього середовища. Таким чином, предметом едукології є освіта, яка розглядається як суспільна і особистісна цінність; як система різних навчальних закладів; як особливий процес; як різнорівневий результат. Знання, накопичені гуманітарними науками, можна вважати базовими для едукології. М. Міцкевич виокремлює холістичний підхід, який, на його думку, є основним для адекватної організації і впорядкованості категорій едукології, адже за його допомогою можливий цілісний розгляд як проблеми створення теорії, так і способів її реалізації на практиці.

Ретроспективний аналіз становлення едукології у Російській Федерації засвідчив те, що почався процес інтеграції наук з метою осягнути освіту як сферу. Продемонстровані авторські концепції об'єднує ідея важливості такого інтегрованого міждисциплінарного підходу. Погоджуючись з твердженням дослідниці Л. Засоріної, що наука «образованиеведение» не тотожна едукології, що з'явилася на Заході, адже її предмет значно вужчий[259], варто підкреслити, що російські науковці обґрунтовували появу нової науки, виходячи з філософських узагальнень тих тенденцій цивілізаційного розвитку, що мали визначальний вплив на освіту.

2.5 Аксіологічні засади освітології: держава, суспільство й особистість

У сучасній науці освіта розглядається як сфера людинотворення, інститут соціалізації, інтелектуалізації та розвитку людини, введення її у сакрально-духовний вимір життя, а також механізм формування суспільної свідомості та здатності особистості до сприйняття цивілізаційних змін. На осмислення цих процесів спрямований новий

[259] Засорина Л. Н. Инновации и образование: зборник материалов конференции / Л. Н. Засорина. – Санкт-Петербурзкое философское общество, Серия «Symposium», 2003. – выпуск 29.

науковий напрям інтегрованого вивчення освіти – освітологія. На думку В. Огнев'юка, освітологія має формуватись як наука, що розкриває спрямованість еволюції самого інституту освіти в напрямі набуття ним функції важливого цивілізаційного механізму розвитку, відповідального за випереджальне формування якостей людини, суспільного інтелекту і якості самих освітніх систем[260].

У цьому контексті освітологія як наука синергетичного характеру бере на себе відповідальність з позицій цілісності та системності пояснити феномен сучасної освіти, з'ясувати, в першу чергу, її вплив на формування особистості, суспільства в цілому. Які світоглядні, ціннісні засади є методологічним підґрунтям цієї науки? Їх визначення детермінується значно ширшим сучасним розумінням освіти. На думку російського вченого Б. Гершунського, *це її цінність, системність, процес та результат*[261]. Розглянемо першу ціннісну характеристику освіти, адже саме освіта виступає сьогодні не тільки державною, а й суспільною та особистісною цінністю, доведено її рентабельність для розвитку не тільки особистості, а й суспільства і держави в цілому. Тому, успіх освітніх перетворень, у значній мірі, залежить від гармонізації взаємодії цих трьох суб'єктів освітнього процесу. У його основу мають бути покладені чітко визначені аксіологічні засади функціонування кожного з них, які відображають сучасні тенденції та освітні парадигми. Таке аксіологічне підґрунтя здатне регулювати і одночасно об'єднувати, формувати діалектичний зв'язок між усіма суб'єктами освітнього процесу, які впливають на суспільну свідомість нації, прогрес цивілізації.

Освіта, як і інші соціальні інститути, має свою систему цінностей, що представлена сукупністю ідеалів, цілей та завдань. Сутність освітології в осмисленні проблем формування ціннісно-смислового освітнього поля країни полягає, в першу чергу, у загальнонауковому, інтеграційному підході до розгляду цього феномену, встановлення кореляційних зв'язків між різними суб'єктами освітнього процесу: державою, суспільством, людиною. І це дає свій системний результат, адже кожен із суб'єктів є предметом вивчення

[260] Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукового дослідження феномену освіти // Шлях освіти. – 2009. – № 4(54). – С.2-6.

[261] Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский– М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

різних наук: держава – політології, державного управління; суспільство – соціології, соціології освіти; людина – педагогіки, психології.

Системоутворювальну роль цінностей у формуванні освітнього простору країни можна представити через комплекс функцій, які притаманні освіті: *сенсоутворювальна* (цінності додають смислову значущість явищам і предметам навколишнього світу, формують сенс держави та державного управління); *критеріальна* (формують критерії визначення державної політики, виступають мірилом усього сущого); *орієнтаційна* (досягнення цінності додає ціннісне значення вчинкам і навіть життю, є основою прогнозування); *соціалізації* (впливають на розвиток особистості, суспільства); *оцінювальна* (допомагають оцінювати явища суспільного, політичного життя, управлінські дії та рішення); *контролююча* (забезпечується контроль державної влади та її інститутів)*; функція зразка* (за цінностями вимірюється значущість сущого для людини, формуються моделі роботи органів державної влади, місцевого самоврядування); *цілепокладання* (активізують цілі, формують їх зміст, спрямовують діяльність громадян, органів державної влади та місцевого самоврядування); *регулятивна* (регулюється життєдіяльність людей і суспільства, відносини між громадянами, з одного боку, і органами державної влади і місцевого самоврядування – з іншого); *комунікативна* (цінності виступають засобом і предметом комунікацій, забезпечують обмін і взаємодію учасників комунікаційних процесів з різних питань); *інтегративна* (відбувається об’єднання людей у їх діяльності, забезпечується єдність громадян у складі політичних партій, громадських організацій, територіальних громад, держави); *конфліктна* (коли цінності різко не збігаються, вони виступають причиною конфліктів всередині груп і між ними); *прогностична* (дозволяють індивіду або групі передбачати наслідки своїх дій).

Цінності грають виключно важливу роль в житті *держави*, а в умовах переходу від авторитарної системи цінностей до демократичної, посилення орієнтації на європейські цінності, визначають стратегію її розвитку. Сучасний період характеризується деідеологізацією суспільства, переосмисленням та зміною системи цінностей, у тому числі цінностей освіти, і визначається вченими як «аксіологічна революція». Соціально-економічні реформи, бурхливий

темп життя, економічна криза, перехід до ринкової економіки зруйнували «старі» цінності й актуалізували «нові».

Цінність держави завжди характеризується цінністю її громадян. Тому *людина, освіта і освічена людина* є її аксіологічною домінантою, адже саме ці цінності детермінують інші, які лежать у сфері культури, політики, економіки і права. Основним принципом сучасної концепції освіти багатьох розвинених країн світу є визначення ідеалу освіти через знання та пізнання. Таким чином, людина освічена – та, яка знає світ, вміє використовувати свої знання. (За Платоном, необхідним є розвиток інтелекту з метою встановлення єдності з вічним). Також беззаперечним є необхідність піклування держави про саму людину, її людську природу, майбутнє на землі. При цьому, спираючись на міркування Папи Івана Павла II, активно стверджуються інші загальнолюдські цінності, «зростає справедливість, солідарність, суспільна любов, пошана прав людини…»[262].

В Україні формується державна політика в галузі освіти, створене відповідне законодавче поле, розроблено нормативно-правову базу для розвитку національної системи освіти. Прийнято закони «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», прийнято Національну доктрину розвитку освіти в Україні. У цих документах визначено цілі та цінності освіти.

Цінності держави у сфері освіти відображають колективну, групову значущість цього культурного феномена для розбудови її майбутнього. На реалізацію цих цінностей спрямована система принципів, на основі яких, можливо встановити тісний зв’язок між діями держави, розвитком суспільства і прагненнями особистості. Серед провідних принципів слід визначити:

- логіку прийняття нормативних документів, які регламентують систему освіти;
- підкріплення рішень конкретними діями;
- рентабельність освіти;
- створення відповідного інвестиційного клімату для розвитку освіти;

[262] Енцикліки Вселенського Архиєрея Івана Павла – П.-Торонто-Рим: Видавництво ОО.Василіян, 1989. – 345 с. – С. 31.

- системність і послідовність ;
- відповідність прийнятих рішень у сфері освіти загальнонаціональній стратегії розвитку держави;
- забезпечення вільного доступу громадян до отримання освітніх послуг, створення мережі освітніх закладів;
- підняття престижу освіченої людини як професіонала, державного службовця, діяча тощо.

Однак, зазначені принципи можуть залишитися тільки на папері, якщо державою не буде визначено чітких стратегій щодо їхньої реалізації. Нині в Україні існують різні підходи до цілей і цінностей освіти, а разом з цим, і різні концепції, які відображають аксіологічні, методологічні підвалини державної політики у сфері освіти. На сьогоднішній день ми маємо змішаний тип реалізації на практиці трьох концепцій: *традиційної, раціоналістичної та гуманістичної.*

Пригадаймо, що основу *традиційної* концепції складає знаннєва парадигма, визнання морально-освітнього потенціалу освіти, перевірені часом методи навчання і контролю. *Раціональна* концепція побудована на адаптивно-прагматичній ідеї, спрямованій на вирішення завдань практичної адаптації молоді до наявних соціальних умов шляхом застосування відповідних освітніх механізмів. Сутність *гуманістичної* концепції освіти полягає в тому, щоб створити для людини найбільш сприятливі умови для її розвитку і самовизначення. За словами президента НАПН України В. Кременя, «педагоги, які поділяють «гуманістичну перспективу», у пошуках форм і моделей освітнього процесу спираються на такі цінності як співробітництво, рівність, довіра, взаємодопомога, толерантність, а не на протилежні – технократичні цінності, які знаходять своє відображення у відносинах залежності, конкуренції, ієрархії влади і контролю над іншими»[263].

Таким чином, визначення моделі освіти в новій ситуації розвитку держави є основою її державної політики, яка, на думку О. Савченко, спираючись на досвід інших європейських країн, повинна обрати певну платформу для її здійснення. А саме:

[263] Кремень В.Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні / В. Г. Кремень // Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття: зб.наук.праць –Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2011. – 740 с. – С. 17.

- *екстраполяційну* (розвиток освіти відбувається на основі тих позитивних процесів, які відбулися і підтвердили свою результативність»;
- *демографічну* (врахування наявних і перспективних демографічних даних і прогнозів);
- *орієнтація на ринок праці* (пристосування і передбачення потреб у робочій силі з певним профілем і рівнем підготовки»;
- *економічно-ефективну* (досягнення максимальних економічних результатів шляхом підготовки якісно підготовлених працівників і мінімальних витрат на їхню освіту);
- *суспільно-орієнтовану* (врахування вищих інтересів розвитку суспільства щодо збереження традицій народу, культури, прагнення до стійкого розвитку тощо)[264].

Корелятом держави, продуктом взаємодії людей, системою соціальних зв'язків, що утворюють основу і середовище людської життєдіяльності, є суспільство. Державні цінності у сфері освіти закріплюються у суспільній свідомості громадян, впливають на формування ціннісного поля суспільства.

Основними цінностями нової епохи є: збереження природи, мирне співіснування людей, їхнє фізичне та психічне здоров'я, життя у злагоді з собою й іншими, повнота реалізації особистісного потенціалу, підтримка різноманітності культур[265]. Зазначені цінності мають визначатися суспільною свідомістю громадян, у якій сьогодні відбулися істотні зміни на рівні світогляду, моральних цінностей. Відомий канадський філософ Ч. Тейлор[266] назвав ці зміни «хворобами сучасності». Серед них – індивідуалізм, для якого характерно звуження соціального бачення, зосередження особистості на своєму приватному житті, раціоналізм, прагматизм. Суспільна свідомість громадян все частіше проявляється крізь такі явища як: соціальна апатія, аморфність соціальних інтересів, зниження освітніх і культурних потреб,

[264] Савченко О. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ / О. Савченко // Шлях освіти. – 2010. – №3. – С.2-6. – С. 3-4.

[265] Кремень В.Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні / В. Г. Кремень // Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття: зб.наук.праць –Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А.,2011. – 740 с. – С. 11-21.

[266] Тейлор Ч. Етика автентичності / Ч. Тейлор ; пер.с анг. – К: Дух і література, 2002. –128 с.

лібералізація та популяризація аморальних проявів тощо. Такі прояви в суспільній свідомості ще більш актуалізують державне замовлення і суспільні запити у сфері освіти, трансформують загальні цілі та її цінності, уможливлюють завдання, які стоять перед інститутами освіти.

Досліджуючи освіту як соціокультурне явище, необхідно звернути увагу на такі моменти: а) визначення сутнісних характеристик інституту освіти; б) виявлення етапів його якісних змін; в) виділення ідеальних типів освітніх систем. Зрозуміло, що інститут освіти має характеристики, загальні для різних епох, які саме й складають його якісну визначеність. Інститут освіти може трансформуватись, регресувати, прогресувати і т.д., але при цьому освіта розглядається, перш за все, як соціальний інститут з функцією культурного відтворення людини або відтворення культури в ній.

Суспільство і культуру в самому узагальненому вигляді можна розглядати як саморегулюючу систему цінностей. Вони надають індивіду оптимальні способи поведінки та засоби досягнення цілей, сприяють його соціалізації, орієнтують у суспільному житті, оцінюють його дії тощо.

Рівень суспільної свідомості, гармонізація розвитку її форм – моралі, науки, мистецтва, права тощо виступає ціннісним індикатором освіти, впливає на характер змін у цій сфері. Необхідні трансформації можуть відбутися лише при дотриманні таких важливих закономірностей як:

- визначальний вплив економіки на стабільність соціального інституту освіти;
- залежності характеру та змісту освіти від суспільних трансформацій;
- безпосереднього впливу культури суспільства на підвищення якості освіти;
- підвищення вимог суспільства до рівня освіченості людини у зв’язку з розвитком науки, технологій;

- відповідність державної освітньої політики потребам соціуму[267].

Зазначені закономірності відображають усталеність соціальної взаємодії суб'єктів освіти в суспільстві, їхню взаємозалежність і взаємообумовленість.

У сучасних освітніх трансформаціях особистість стає центром їх перетворень, а її всебічний розвиток – стратегією усіх змін у сфері освіти. Держава та суспільство по відношенню до особистості реалізують принципи доступності й відкритості щодо отримання освітніх послуг, долучення всіх громадян до участі у процесах виховання і навчання майбутнього покоління (сім'я, громадські організації). Цінності ж самої особистості спрямовані на саморозвиток протягом усього життя, розширення особистісної свободи та відповідальності, вільного доступу до якісної освіти тощо.

Однак завдання гуманістично-спрямованої освіти не зовсім гармонізуються з деякими тенденціями, які визначились наприкінці XX століття. А саме, відчуження освіти від людини та загальнофундаментальних цінностей. Бурхливий науково-технічний прогрес сприяв формуванню у суспільстві гіпертрофованого уявлення про абсолютний пріоритет технологічних і технічних досягнень над гуманітарними знаннями, матеріального багатства над духовним змістом. У різних соціальних сферах на перший план вийшли критерії доцільності, ефективності, конкурентоздатності тощо. Частіше освіта і самоосвіта розглядаються як засоби придбання людиною знань, умінь, навичок, необхідних для засвоєння технологій і техніки, виконання вузькопрофесійних функцій.

У цьому контексті, осмислюючи сучасні завдання освіти, можна констатувати, що розвиток духовного потенціалу особистості не повинен зводитися тільки до інтеріоризації об'єктивної духовності. Він здійснюється у процесі діяльності людини з метою позитивної зміни себе і суспільства у відповідності з вищими соціально-значущими цінностями. Гонитва за знаннями, інформацією, матеріальними цінностями дисонує з генетично закладеними в людини потребами у

[267] Лукашевич Н.П. Социология образования: Конспект лекцій / Н.П.Лукашевич, В.Т. Солодков ; под ред. Н.П. Лукашевича. – К.: МАУП,1997. – 224 с. – С. 94.

гармонійному розвитку. Як стверджував Платон, справжня освіта і виховання пробуджують у людини гарні задатки, культуру, яку вона передає іншим поколінням.

Освіта формує людину конкретного суспільства, відповідно до його потреб, усвідомлюючи цілі його розвитку. При цьому освіта, включаючи людину у простір суспільно-значущих цінностей, формуючи універсальні моделі поведінки і ціннісні установки, сприяє засвоєнню нею значущих загальнолюдських цінностей. При цьому освіта здатна не тільки підтримувати на належному рівні цінності суспільства, соціуму, конкретної особистості, а й збагачувати та розвивати їх. Тільки завдяки освіті, її формувального впливу на культуру можна подолати негативні тенденції в духовній, моральній сфері людства, допомогти особистості у пошуках сенсу життя, надавати правильні життєві орієнтири тощо. При цьому ціннісний дисбаланс держави, суспільства і особистості у сфері освіти є причиною виникнення низки суперечностей, які впливають на характер освітніх реформ, знижують статус і роль освіти у перетворенні життя країни:

- між визначеними державою цілями освіти і способами її реалізації;
- між жорсткою централізацією управління освітою і потребою її в автономії її інститутів;
- між відповідним рівнем освіченості людини і адекватною її оцінкою суспільством, затребуваністю професійною сферою;
- між задекларованими державою моральними цінностями і реальним станом культури суспільства;
- між потребою у формуванні високорозвиненого, інтелектуального суспільства і падінням рівня його суспільної свідомості у її основних сферах: моралі, праві, науки тощо.

Взаємозалежність і взаємообумовленість розвитку держави, суспільства та особистості як основних суб’єктів освітніх перетворень, ціннісне підґрунтя цього процесу можна показати схематично (Рис.2.1).

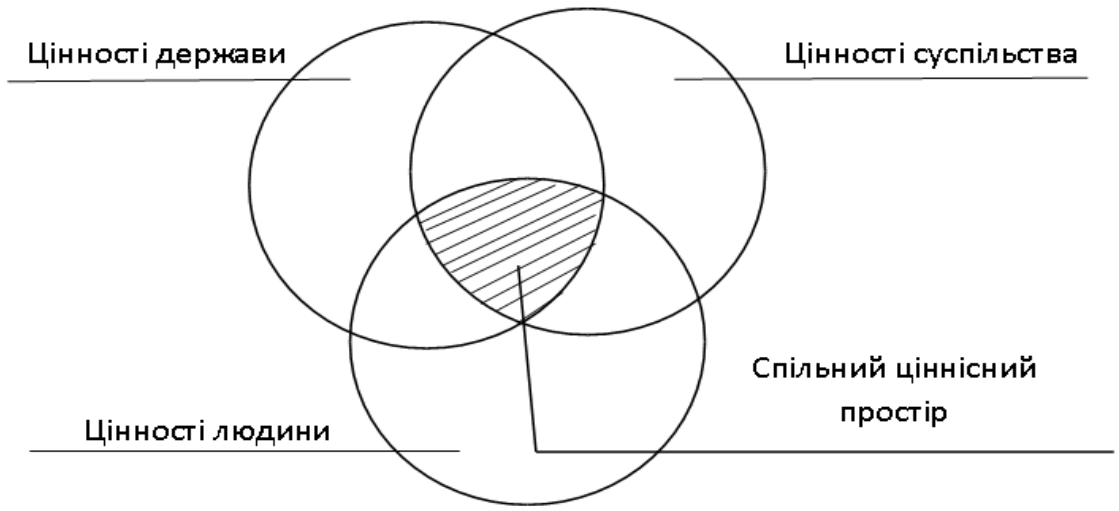

Рис.2.1 Взаємообумовленість впливу цінностей держави, суспільства і особистості на розвиток освіти.

З рисунка видно, що у разі відсутності ціннісної збалансованості між трьома основними суб'єктами розвитку освіти, їх спільний ціннісний простір має розширюватися. При наявності іншої тенденції посилюються суперечності між державою, суспільством і людиною, зменшується їх взаємовплив, що негативно відбивається на освіті в цілому, деформує інші цінності.

Таким чином, освіту можна розглядати як сферу реалізації цінностей особистості, суспільства та держави, яка повинна враховувати їх у своїй освітній політиці. Утім, в її основі лежить співпадіння цінностей вказаних освітніх суб'єктів, що й визначає об'єктивні можливості їх взаємодії. Тому слід звужувати цінності, які не співпадають та суперечать одна одній.

Так, наприклад, на індивідуальному рівні спостерігається недооцінка ролі освіти як у розвитку суспільства, держави, так і особистості. Чимало молодих людей пов'язують своє кар'єрне зростання не з розвитком освіти, рівнем знань та професійної підготовки, а з певними міжособистісними стосунками, наявністю підтримки з боку впливових людей, не виключаючи корупційних зв'язків тощо. У свою чергу, суспільство часто не визнає ролі освічених людей, не надає їм належного значення і соціального статусу, виходячи з того, що освіченість далеко не завжди створює належні матеріальні умови, престиж та авторитет. Держава, як видно,

декларує необхідність розвитку освіти, однак при цьому виходить, перш за все, не з об'єктивних потреб, а з наявних фінансових можливостей, не надто переймаючись їх розширенням. Іншими словами, задоволення освітніх потреб на стало пріоритетом активності людини і суспільства та політики держави.

Тому важливим завданням кожної країни є формування у громадян об'єктивного розуміння ролі освіти в розвитку особистості та суспільства, а також сприяння оптимізації функціонування держави, посилення її орієнтації на гармонізацію цінностей. При цьому особистість, суспільство і держава як головні суб'єкти освітянської діяльності повинні усвідомлювати свої цінності та цінності один одного, керуватися ними у свої практичній діяльності та взаємодії. Необхідно також, щоб кожен суб'єкт враховував спільні цінності у своїй діяльності, вважав їх нормою, регулятором задоволення як спільних, так і індивідуальних освітніх потреб. Проте нині спостерігається значна розбіжність між декларованими та реальними цінностями, що не сприяє модернізації освіти, підвищенню ефективності та виконанню її сучасної місії. Очевидно, що дієвою буде тільки така співпраця, яка спирається на спільні цінності та адекватні способи їх реалізації. Отже, саме цінності освіти утворюють відповідну систему координат, у якій відбувається процес гармонізації діяльності держави, суспільства і особистості.

РОЗДІЛ ІІІ

ТЕЗАУРУС НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Розумові поняття слугують для схоплювання, як розсудкові поняття – для розуміння.

І. Кант

Свідомість можна диференціювати як чисте розуміння тільки завдяки тому, що вона збирає ті розпорошені риси в одну загальну картину, а потім робить їх одним розумінням усіх.

Г. Гегель

3.1 Тезаурус наукового дослідження: визначення, структура, характерні ознаки

Кожна наука, узагальнюючи явища об'єктивного світу, оперує поняттями, що їх відображають268. Цілком логічним і виправданим, на нашу думку, є розв'язання у даному розділі низки питань: як корелюються між собою терміни та категорії, поняття та категорії; чи коректно визначити синонімами категорії й дефініції; які саме ознаки покладено в основу диференціації таких феноменів, як «поняття», «категорії», «термін», «тезаурус», «тезаурус наукового дослідження».

Розглянемо філософські аспекти формування понять і категорій у вченнях Аристотеля, Платона, І. Канта, Г. Гегеля.

Аристотель розглядав категорії як найбільш загальні роди висловлювань, які в подальшому не зводяться один до одного і не узагальнюються. Аристотель нараховує десять категорій: субстанція (усія), якість, кількість, час, відношення (реляція), місце, володіння, діяння або активність, терпіння, пасивне приймання зовні.

Сутність філософського вчення Платона, засновника об'єктивно-ідеалістичного напрямку у філософії, можна відобразити в таких положеннях: 1. Існує два світи: світ ідей і світ речей. Світ ідей – дійсний, справжній, вічний, висхідний. Світ речей – недійсний, залежний від світу ідей, він є хибним, недостовірним, несправжнім. Світ, у якому ми живемо, – нестабільний, змінний, знаходиться у невпинному русі, тоді, коли світ ідей – стабільний, постійний, вічний. Платон виходить, таким чином, з роздвоєння світу, підпорядкування «світу речей» «світові ідей». 2. Кожна річ (світу речей) має свою назву, свою ідею, котра існує самостійно, незалежно від самої речі. Речі виникають і зникають, а ідеї, про речі залишаються завжди, вічно. Від ідей залежать всі предмети об'єктивної дійсності. 3. Кожна ідея про річ – це поняття про ці речі. Вони, як і самі ідеї, вічні. Поняття утворюється раніше, ніж сама річ. Поняття є передумовою речі, а не навпаки. 4. Кожна ідея – це сама сутність речі. Немає ідеї, отже, немає і ніякої сутності речі. Ідея речі й сутність речі – тотожні.

[268] Краткий философский словарь / под. ред. М. Розенталя и Н. Юдина. [Изд. 4-е, допол.]. – М.: Госуд. изд-во полит. л-ры. – С. 381–382.

Таким чином, вчення Платона про поняття – це об'єктивний ідеалізм, оскільки світ речей, що чуттєво сприймається, сама матерія, розглядається ним як результат нематеріальних ідей, котрі передують речам і існують самі по собі, незалежно від людини та її свідомості[269].

Вихідною тезою гносеології Канта є його вчення про два види знання: досвідне (апостеріорне) та незалежне від досвіду (апріорне)», які є судженнями, тобто поєднанням уявлень та понять у свідомості і через свідомість. Судження можуть бути аналітичними, коли предикат не дає нового значення, та синтетичними (судження апріорі або апостеріорні), коли предикат не виводиться із суб'єкта, а поєднується з ним. Вирішуючи важливу проблему гносеології – проблему діалектики взаємозв'язку та взаємопереходу чуттєвого та раціонального у пізнанні, Кант висуває концепцію трьох сходинок пізнання людиною світу речей («річ у собі» та «світ речей для нас»): чуттєвого споглядання, розсудку та розуму. Апріорні форми чуттєвості розміщують та упорядковують дані відчуттів у просторі та часі, в результаті чого виникають явища. Але самі по собі явища, на думку Канта, ще не дають знань, а являють собою лише необхідний підготовчий матеріал. Щоб з цього матеріалу отримати знання, його необхідно осмислити. Це можна зробити за допомогою понять, які дає глузд. Існує, вважає Кант, два основні стовбури людського пізнання, що виростають із спільного коріння: чуттєвість, через яку предмети даються, та глузд, за допомогою якого вони мисляться. Щодо змісту знання, глузд є цілком залежним від чуттєвості. Кант визначає глузд як здатність мислити предмет чуттєвого споглядання і одночасно як здатність мислити його в певній незалежності від чуттєвих вражень. Поняття, які дає глузд, можуть бути емпіричними, якщо в них містяться відчуття, викликані присутністю предмета, та чистими, якщо до них не приєднуються відчуття, що складають матерію знання. Чисте поняття, на думку Канта, містить у собі лише форму мислення про предмет взагалі. Ці поняття і є категоріями філософії. Кант подає категорії за такою схемою: 1. Кількості: єдність, множина, цілокупність. 2. Якості: реальність, заперечення, обмеження.

[269] Лосев А.Ф. Комментарии к диалогам Платона (Компиляция из четырехтомного издания диалогов Платона). – [Электронный ресурс] / А.Ф. Лосев. – К.: PSYLIB, 2005. – Режим доступа: http://www.psylib.ukrweb.net/books/losew06/index.htm.

3. Відношення: присутність та самостійне існування, причинність та залежність, спілкування. 4. Модальності: можливість – неможливість, існування – неіснування, необхідність – випадковість. Вказаними категоріями, підкреслює Кант, володіє кожна людина, оскільки вони становлять структуру людського пізнання. Самі ж категорії не є знаннями, а лише формами мислення, які з наочних уявлень утворюють знання[270].

«Наука логіки» Г. Гегеля складається з учень про буття, про сутність і про поняття. На відміну від традиційного розуміння поняття як форми мислення і результату узагальнюючої діяльності глузду, Гегель визначає поняття як абсолютну творчу силу, що породжує все наявне. Поняття, на думку Гегеля, перебувають у безперервному русі, переходять одне в одне, змінюються, розвиваються, переходять у свою протилежність, виявляючи внутрішньо притаманні їм суперечності, які й складають рушійну силу їхнього саморозвитку. Незважаючи на містичний характер такого тлумачення поняття, тут має місце і раціональний зміст. Це стосується насамперед розуміння конкретного як органічного взаємозв'язку загального, особливого й одиничного. Поняття для Г. Гегеля – перш за все синонім дійсного розуміння суті справи, а не просто вираз будь-якого загального, будь-якій подібності об'єктів споглядання. У понятті розкривається справжня природа речі, а не її схожість з іншими речами, і в ньому повинна знаходити свій вираз не тільки абстрактна спільність, а і особливість його об'єкта. За таких умов, з погляду Гегеля, формою поняття виявляється діалектична єдність всезагальності і особливості, яке й розкривається через різноманітні форми думки і висновку, а в думці виступає назовні. Не дивно, що будь-яка думка ламає форму абстрактної тотожності, є її самоочевидним запереченням. Поняття включає в себе два моменти: по-перше, перехід від суб'єктивного поняття (судження, умовивід) до об'єктивного (механізм, хімізм); по-друге, перехід до ідеї (життя, пізнання, абсолютна ідея).

Аналізуючи поняття кількості та якості, Гегель показує, що зміни буття є не лише переходом однієї величини в іншу, а й переходом якісного в кількісне і навпаки. За Гегелем категорія міри поєднує

[270] Платон. Апология Сократа // Платон : собр. соч. в 4-х томах. – М.: Мысль. 1990. – Т. 1. – С. 70 – 96.

кількість та якість, синтезує їх у вищій єдності. Це відбувається таким чином: розвиток якості призводить до збільшення, зростання кількісних характеристик, які у свою чергу сприяють інтенсифікації якості. Але цей процес розвивається до певних меж, які визначаються категорією «міра». Коли ці межі порушуються, відбувається стрибок, тобто розрив поступовості в розвитку. Завдяки стрибку виникає нова якість і відповідні їй кількісні визначення. Міра, на думку Гегеля як синтез кількості є завершеним буттям. Рух від буття до сутності, що саморозвивається, а потім до поняття здійснюється через перехід від тотожності до суперечності, а потім до нової тотожності[271].

У сучасних наукових джерелах поняття розглядаються як:

- ідеалізована модель об'єкта, явища, ситуації, що підлягають дослідженню;
- думка, що узагальнює, виділяє предмети деякого класу за визначеними загальними і в сукупності специфічними для них ознаками; віддзеркалює в узагальненій формі предмети та явища дійсності, зв'язки між ними;
- засіб пізнання світу, інтелектуальний інструмент розумової діяльності людини, що допомагає їй впоратися з потоком емпіричних вражень і організувати їх на рівні розумної картини світу;
- власне діяльність, тобто процес формування ідеальної моделі, в результаті якого думка людини фіксується в поняттях, що стають елементами її пам'яті;
- форма раціонального пізнання, психічне явище, що притаманне людині;
- форма мислення, яка відображає істотні властивості, зв'язки та відношення предметів і явищ в їхній суперечності й розвитку;
- елемент мислення й елементарна форма існування думки про існуючий феномен, що формалізований у слові або групі слів;
- розвинена форма узагальнення, вищий рівень узагальнення;
- результат процесу осмислення якостей, властивостей предметів, явищ та зв'язків між ними.

На рисунку 3.1 ми унаочнили різні підходи до розуміння поняття в широкому сенсі.

[271] Кант И. Критика способности суждения / Кант И.: собр. соч.: в 6 т. – М., 1984. – Т. 5. – С. 174.; Асмус В. Иммануил Кант / В.Асмус. – М., 1993. – С. 436.

У контексті дослідження феномену змоделюємо процес формування понять. Процес пізнання особою природи починається з безпосереднього плотського споглядання тих чи інших речей і явищ. Сприйняття людиною дійсності по суті означає свідоме розуміння значення зв'язків, закономірних взаємозв'язків, взаємозалежності явищ. Але пізнання не зупиняється на першій сходинці, воно йде далі – до формування понять.

Рис. 3.1. Структура феномену «поняття»

Перехід від плотського ступеня пізнання до логічного мислення характеризується перш за все як перехід від сприйняття, формування уявлень до їх віддзеркалення у формі понять. За своїм походженням поняття є результатом тривалого процесу розвитку пізнання, концентрованим виразом історично набутого людством знання. Утворення поняття є складним діалектичним процесом, який здійснюється за допомогою таких методів, як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, ідеалізація, узагальнення, експеримент тощо. Поняття – це необразне, виражене в слові віддзеркалення дійсності. Воно знаходить своє реальне мислено-мовне буття лише в розгортанні визначень, в судженнях, розгорнутих висловленнях, у науковій теорії або концепції.

Структура поняття визначається елементарними актами розумової діяльності людини та відображає багатогранність його функцій у мисленні. За допомогою понять у особи відбувається, так би мовити, розширення формату «середовища пізнання». Образно

кажучи, об'єктом його пізнання та пізнавальної діяльності стає світ у всьому його розмаїтті й цілісності, а знання про об'єкт закріплюються в певних мовних формах – поняттях, за допомогою яких пізнаються загальні, істотні ознаки речей, явищ об'єктивної дійсності. За таких умов мислення людини є процесом оперування поняттями, завдяки чому воно набуває характеру узагальненого відображення дійсності.

Розрізняють поняття в широкому сенсі й наукові поняття. Перші формально виділяють загальні (схожі) ознаки предметів і явищ та закріплюють їх у словах. Наукові поняття відображають істотні й необхідні ознаки, а слова і знаки (формули), що їх виражають, є науковими термінами. У понятті виділяють його зміст і об'єм. Сукупність узагальнених, відображених в понятті предметів, називається об'ємом поняття, а сукупність істотних ознак (властивостей), за якими узагальнюються і виділяються предмети в понятті, – його змістом. Об'єм поняття – це денотат (значення) назви, що позначає його, а зміст – концепт (сенс), який ця назва виражає. Чим ширшим є набір ознак, тим вужчим є клас об'єктів, що задовольняють ці ознаки, і навпаки. Цю очевидну закономірність називають законом зворотного відношення.

Віддзеркалюючи об'єктивну реальність, поняття такі ж пластичні, як і сама дійсність, узагальненням якої вони є. Наукові поняття не є щось закінчене і завершене; навпаки, вони містять у собі можливість подальшого розвитку. Основний зміст поняття змінюється лише на певних етапах розвитку науки. Такі зміни поняття є якісними і пов'язані з переходом від одного рівня знання до іншого. Рух дійсності можна відобразити тільки в поняттях, що діалектично розвиваються[272].

На думку Г. Балла, у сфері гуманітарного знання необхідно відрізняти два рівня уточнення понять, а також удосконалення понятійних систем. За С. Яновською, на першому рівні понятійний апарат зберігає свій гуманітарний характер, що відбивається в сприйнятті людиною дійсності у всьому її змістовному багатстві та розмаїтті. На основі аналізу існуючих у науці тлумачень в конкретному науковому дослідженні уточнюється зміст понять, що виділяються та розглядаються, а також з'ясовуються логічні зв'язки між ними. Як

[272] Гегель Г.Ф.В. Наука логики / Г.Ф.В. Гегель. Собр. соч.: в 3-х томах. – М., 1970.– Т.1. – С. 137 – 168, 237 – 347; Т.2. – С. 31 – 66, 121 – 138; Т.3. – С. 30 – 36.

результат, відбувається розщеплення понять на два або іншу кількість за різними відтінками змісту[273]. Б. Бірюков зазначає, що другий рівень уточнення понять передбачає будування цілісної теоретичної системи, починаючи з елементарних «цеглинок», за умови логічної чіткості структурування, що характерно для формалізованих наукових дисциплін. При цьому враховується, що початковий етап формалізації може відбуватися засобами первісної мови, але за умови точності, зрозумілості визначення поняття, не уникаючи його різних тлумачень. Поняття як форма мислення має межі, сферу дії. Оперування людиною різними тлумаченнями поняття відбувається, коли ми хочемо виділити або підкреслити особливі характеристики, істотні ознаки предмета. У цьому випадку йдеться про застосування різних дефініцій (лат. definitio), у яких подано точне логічне визначення, виділено істотні дефініційні ознаки, визначено зміст і межі застосування поняття[274]. Ми виходимо з того, що такий механізм оперування поняттями діє і в процесі формування тезаурусу неперервної професійної освіти.

Розглянемо ще один феномен, який має пряме відношення до процесу формалізації поняття.

За словником термін (від лат. *terminus* межа) – це слово або словосполучення, що означає чітко окреслене спеціальне поняття якої-небудь галузі науки, техніки, мистецтва, суспільного життя тощо; слово або вислів, що вживається в тому чи іншому середовищі, на певній території, людьми певного фаху; у логіці – необхідна складова частина судження (суб'єкт і предикат) чи силогізму[275].

За визначенням В. Полонського, термін є своєрідним каталізатором, джерелом постановки та усвідомлення проблеми[276]. З погляду С. Вітвицької, поняття – це попередня генералізація вже знайомих термінів, а також думка про загальні та специфічні якості предмету[277]. Актуально й нині звучать слова Г. Холодного (1928 р.):

---

[273] Поняття в широкому сенсі і наукові поняття [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.vigl.ru/.

[274] Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе: избр. работы / Г. А. Балл. – К.: Основа, 2006. – С. 126 – 127.

[275] Краткий философский словарь / под. ред. М. Розенталя и Н. Юдина. [Изд. 4-е, допол.]. – М.: Госуд. изд-во полит. л-ры. – С. 110.

[276] Електронний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.slovnyk.net.

[277] Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія] / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої / АПН України ; МОН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – 2008. – С. 12.

«Безперечною аксіомою стає формула, що добра наукова термінологія є ознакою культурної достиглості народу, та для нас не меншу очевидність має формула обернена – розвиткові науки та її засвоєнню у великій мірі повинна сприяти добра наукова мова й наукова термінологія»[278]. Кожен термін відповідає певному поняттю. Як зазначає Н. Вірченко, жодна термінологія не є усталеною, у ній завжди існують постійні (сталі) та непостійні елементи. Питання полягає у співвідношенні цих двох типів елементів. Якщо постійні елементи домінують, то маємо стабільність термінології.

У дисертаційному дослідженні Н. Стефанової термінологічна номінація представлена як спосіб репрезентації знань. Як зазначає дослідниця, терміни виконують денотативну і сигніфікативну функції. Денотатом терміна служить позначувана реалія, якою може бути педагогічна діяльність відповідно до сучасного рівня знань. Сигніфікат терміна служить для вираження спеціальних понять. Н. Стефанова пропонує наступну дефініцію педагогічного терміна, яка відповідає його сучасному розумінню: педагогічний термін – це мовний знак у функції носія фахової інформації, який позначає поняття сфери освіти і має фіксовану дефініцію. Педагогічна термінологія розглядається як підсистема загальної гуманітарно-наукової термінології. За обсягом і змістом, поняття, що позначається педагогічним терміном, співпадає зі значенням терміна, зафіксованим дефініцією, яка міститься в наукових текстах і спеціальних словниках. Логічно завершену та матеріально оформлену дефініцію терміна, згідно з М. Володіною, вважають квантом фахово специфічної інформації. Конденсована в термінах інформація розглядається як спеціальне знання, зафіксоване в концептуальному уявленні певної групи носіїв мови. Інформаційна ємність терміна зіставляється зі змістовним обсягом його лексичного значення. Множинність педагогічних явищ і процесів обумовлює множинність педагогічних понять. Як і в будь-якій термінологічній системі, в освіті виділяються базові терміни, які позначають концептуальні поняття. У нашому розумінні це «педагогіка», «освіта», «навчання», «розвиток».

[278] Вітвицька С.С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти [Електронний ресурс] / С.С. Вітвицька. Режим доступу: http://studentam.net.ua/content/view/7605/97/.

Цікавим, на наш погляд, є виділені Н. Стефановою тематичні групи, що об'єднують англомовні терміни сфери освіти, які позначають: окремі галузі педагогічної діяльності, методи педагогічних досліджень, поняття теорії навчання, моделі навчання, форми навчання, методи навчання, діагностування результатів навчання, теорію виховання і управління класом, види навчальних закладів, учасників педагогічної діяльності[279].

Точне визначення використаних понять і формування спеціальної педагогічної термінології можна вважати першим кроком на шляху створення адекватної мови педагогічної науки. З нашого погляду, поняття – це попередня генералізація вже знайомих термінів, а також думка про загальні та специфічні якості предмета. Термін, формалізований у слові або словосполученні, точно позначає поняття або його співвідношення з іншими поняттями у межах певної галузі знань або тематичного поля дослідження. У межах даної системи понять термін в ідеалі має бути однозначним і стилістично нейтральним.

У наукових джерелах категорії (грецьк. kategoria) визначаються як поняття, що відображають характерні властивості сприйняття особою дійсності в тому або іншому середовищі. Філософські категорії – це найзагальніші (гранично широкі) поняття, що виражають універсальні характеристики та відношення матеріального й духовного світу, в яких і через які здійснюється філософське мислення та які служать вихідними принципами пізнання й духовно-практичного перетворення світу. Самі ж категорії є окремими поняттями, які виражають внутрішнє, суттєве відношення між явищами. Кожна наука через свої категорії здійснює пізнання. Разом, у сукупності, вони утворюють науковий апарат (систему знань) певної науки, в якій відображаються істотні сторони предметів, процесів і явищ.

Наукова філософія розуміє категорії як загальні форми пізнавально-світоглядного ставлення людини до природи, суспільства і свого власного буття. Категорії – це результат реально-практичної взаємодії людини і світу, відображення об'єктивного в суб'єктивному. Тому вони об'єктивні за змістом і суб'єктивні (ідеальні) за формою. Вони універсальні й необхідні. Це абстракції, наповнені живим,

[279] Вірченко Н. Дещо про українську математичну термінологію. [Електронний ресурс] / Н. Вірченко. – Режим доступу: http://anvsu.org.ua/index.files/Articles/Virchenko_3.htm.

конкретним змістом, що є в предметах і явищах об'єктивного світу й пізнаються людиною. Знання категорій дає змогу усвідомити й цілеспрямовано досліджувати різні зв'язки й відношення в предметах, явищах, які ми вивчаємо, орієнтує щодо тих сторін і аспектів, на які необхідно звернути увагу для розкриття сутності предметів і явищ.

Ми вважаємо, що категорія є вершиною, вузлом цілої безлічі понять, між якими встановлюються родові зв'язки і відношення. Найбільш загальними абстрактними поняттями, що відображають найістотніші сторони явищ миру, є філософсько-логічні категорії. При роботі з технічною термінологією Д. Лотте виділяє чотири категорії: предмети, властивості, процеси, величини. Докладнішу класифікацію ми знаходимо у Т. Канделаки, що виділяє процеси, предмети, властивості, величини, одиниці вимірювання, науки і галузі, професії і заняття.

Процес виділення категорій і понять впливає на процес мислення та формування у людині сукупності знань всесвіту. Хоча система понять і відображає дійсність, але пояснює її теорія, яка є однією з форм організації знання, її інструментом, за допомогою якого виробляються нові знання, нові поняття і категорії, що логічно зв'язані між собою і поповнюють понятійну систему науки. Як зазначає О. Нікітіна, взаємопов'язана система теорії складається в картину світу тієї або іншої наукової області, а ті, у свою чергу, – в більш загальну картину світу[280].

Р. Абдєєв вважає віддзеркалення однією із властивостей матерії разом з простором, часом і рухом, підкреслюючи, що його форми історично розвиваються разом з розвитком матерії. У цьому контексті слушно навести його міркування: «Вищі рівні розвитку матерії обумовлені відповідно більш довершеними формами віддзеркалення…, становлення людини пов'язане з появою вищого виду віддзеркалення – людської свідомості, тобто «мислячої матерії» з величезним об'ємом пам'яті – сховища минулого досвіду, соціальної інформації і знань, утворюючих тезаурус»[281].

---

[280] Стефанова Н.О. Сучасна англомовна термінолексика сфери освіти: автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 – германські мови / Н.О. Стефанова. – О.: Одес. нац. ун-т ім. І.І. Мечникова, 2004. – 20 с.

[281] Никитина А.А. Представление понятия «физкультурный тезаурус» [Електронний ресурс]. – / А.А. Никитина // Теория и практика физкультуры. Научно-теоретический журнал. – № 11. – 2004. – Режим доступу: http:// lib. Sportdu/ru / Press / TPFK/.

У форматі нашого дослідження розглянемо змістовне наповнення тезауруса неперервної професійної освіти.

У результаті наукових розвідок, враховуючі різні підходи, ми дійшли висновку, що тезаурус (від грецького θησαυρός – скарб, скарбниця) доцільно розглядати в широкому та вузькому контекстах, акцентуючи на морфологічному, функціонально-змістовному та праксеологічному аспектах цього феномену у їх взаємозв'язку. Розглянемо це детальніше.

Класичне уявлення про тезаурус спирається на ототожнення його зі словником, з необмеженою вибіркою слів, які зустрілися його укладачу в доступних джерелах (енциклопедії, наукові праці, архівні записи, літературні твори тощо). У логіко-лінгвістичному аспекті тезаурус – це повний (або максимально повний) список слів певної мови з тлумаченням чи без нього. У цій групі потрактування тезаурус розглядається також як тип побудови одномовного словника. У вузькому сенсі «тезаурусом» називають безліч елементів (слів, словосполучень і т.п.) певної мови із заданими смисловими відносинами». Наприклад, тезаурус тлумачного тематичного словника з педагогіки охоплює лексику даної предметної області, відображає систему логіко-семантичних і аналого-асоціативних зв'язків між лексичними одиницями, що їх зафіксовано в інформаційних статтях. При цьому тезаурус не тільки несе цільове і змістове навантаження, але й виконує роль продукту, покликаного сформувати в людині (дослідника, студента або учня) систематичне уявлення про понятійний апарат предметної галузі науки[282].

Концептуально тезаурус можна представити як складну морфологічну структуру, що складається з взаємопов'язаної сукупності проблемних функціонально виділених площин, що мають виділені вектори у відносинах з оточенням, певні знакові коди, способи трансляції, якісні визначеності результатів[283]. Тезаурус тлумачать також як структуроване уявлення і загальний образ тієї

[282] Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации / Р.Ф. Абдеев – М.: ВЛАДОС, 1994. – С. 157.

[283] Карпенко М.П. Проблемы измерения знаний и образовательные технологии / М.П. Карпенко – М.: Труды СГУ. – Вып. 10. – 1999. – С. 14 – 19.

частини світової культури, яку може освоїти суб'єкт[284] в процесі життєдіяльності та реалізації професійних функцій.

У лінгвістиці, семіотиці, інформатиці, теорії штучного інтелекту й інших галузях науки тезаурус означає належним чином оформлене накопичення знань. При цьому звертають увагу на систематизацію даних, що складають тезаурус, а також на їх орієнтуючий характер[285] [286]. Тезаурус за таких умов можна розглядати як одну із структур системи, що сформувалася, пройшовши через семантичний фільтр, і працює на саморозвиток системи. При цьому вона є своєрідним фільтром цілеспрямованого відбору інформації, продуктом й інструментом мислення людини, самопізнання та усвідомлення нею соціального буття.

У форматі вищезазначеного варто підкреслити, що тезаурус нами розуміється як така організація інформації у індивіда, яка найтіснішим чином пов'язана з його місцем в суспільстві і в макро-, і в мікросоціальному просторах. Комбінація елементів (у нашому розумінні – це інформація, моделі поведінки, настанови, цінності тощо), що виникає в ході процесу соціалізації, вибудовується з фрагментів інших значущих тезаурусів. Ці фрагменти несуть в собі сліди тезаурусних утворень, що раніше склалися, а також сприйнятих від попередніх поколінь в ході розвитку людської цивілізації. Загальна частина тезаурусних фрагментів, з яких власне і формуються індивідуальні тезауруси людини, ми називаємо тезаурусними конструкціями. Їх цілком можна порівняти з корінням слів, що у поєднанні з іншими морфологічними одиницями (з префіксами, афіксами і т.д.) передають точне значення.

Таким чином, з точки зору морфологічного підходу до визначення феномену, тезаурус є спеціальним чином організована система слів і словосполучень. Тезаурус характеризується семантичними зв'язками (прямими чи зворотними) між його смисловими елементами. Морфологічний аспект відбивається в

---

[284] Шилова О.Н. Развитие понятия «тезаурус» в профессиональной подготовке специалистов образования / О.Н. Шилова // Технологические и управленческие аспекты образования взрослых в России. – СПб.:ИОВ РАО, 2000. – С. 71 – 75.

[285] Луков В. А. Социологические основы социального проектирования: тезаурологический подход / В.А. Луков // Социологический сборник. – М.: Ин-т молодежи,1997. – Вып. 3. – С. 3–20.

[286] Большой иллюстрированный словарь иностранных слов: 17 000 сл. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство «Русские словари», 2004. – С. 771.

способах організації інформації в макро- і мікро соціальному просторах.

Функціонально-змістовний аспект наукового тезаурусу дослідження сфери освіти ми розглядаємо з огляду на його основні ознаки.

По-перше, тезаурус є складною системою визначених понять, системних знань людини про навколишній світ або окремі його області[287]. Під тезаурусом розуміють також об'єм умінь і здібностей людини, які реалізуються під впливом інформаційних потреб, пізнавальних установок і глибинних неартикульованих семантичних структур свідомості[288].

Можна говорити про тезаурус конкретної людини, про тезаурус групи, взагалі про тезаурус деякої складної інтелектуальної системи, яка вступає в процес комунікації. Тезаурус при цьому розглядається як сукупність репрезентаторів – способів уявлення про дійсність, в якій функціонує дана інтелектуальна система. Інформаційні процеси в інтелектуальній системі (обмін знаннями) можна уявити єдністю матеріальної і абстрактно-ідеальної форм (так звана «опредмечена свідомість», наприклад у вигляді текстів). Матеріальна форма зафіксована у предметно-знакових системах як носіях тієї чи іншої інформації про суб'єкт пізнання, оцінки і перетворення. У цілому сукупність відношень і зв'язків у тезаурусно-знакових системах є широкою і недостатньо вивченою. Тут виявляються відношення репрезентації, інтерпретації, обґрунтування, конструктивно-генетичні відношення тощо. Створюючи тезаурусно-наукову модель, її автор знаковою формою виражає «світ ідей», в якому він живе, і світ «речей», в якому він діє. При цьому автор користується «виразними засобами» – композиційними, синтаксичними, семантичними тощо. При трансляції і розширеному відтворенні знань людина має справу з трьома видами реальності: об'єктивною реальністю (природне середовище, техносфера, соціум); «фізичною реальністю», створеною наукою (парадигми, теорії, які утворюють так звану картину світу);

---

[287] Луков В. А. Социологические основы социального проектирования: тезаурологический подход / В.А. Луков // Социологический сборник. – М.: Ин-т молодежи,1997. – Вып. 3. – С. 3. – 20.

[288] Никитина А.А. Представление понятия «физкультурный тезаурус» [Електронний ресурс]. – / А.А. Никитина // Теория и практика физкультуры. Научно-теоретический журнал. – № 11. – 2004. – Режим доступу: http:// lib. Sportdu/ru / Press / TPFK/.

«дидактичною реальністю» – різними дидактичними моделями (пояснювальними і технологічними схемами), які постають перед учнем засобом його навчально-пізнавальної діяльності[289].

По-друге, тезаурус характеризується наявністю зв'язків між лексичними одиницями дескрипторної (інформаційно-пошукової) мови, між поняттями однієї або різних галузей знань.

По-третє, тезаурус є компонентом інформаційно-педагогічного середовища або програмного забезпечення взагалі, виконуючи для людини функцію інформаційно-пошукової мови пізнання світу. Тому понятійний тезаурус (як сукупність понять, що зберігається в пам'яті людини, а також оцінок, норм і схем дій) створює інформаційний потенціал, так званий запас сформованих інформаційних цінностей людини про світ, професійну діяльність, неперервну професійну освіту тощо.

По-четверте, тезаурус є також компонентом презентації особистості, що досліджує проблеми освіти. Фактично тезаурус людини – це тієї чи іншою мірою вербалізована сукупність її уявлень, вражень про світ, яка включає пізнавальні, оцінні та діяльнісні установки (В. Луков, Вл. Луков,). За таких умов разом з понятійним людина володіє і наочно-образним, емоційним, вольовим й іншими тезаурусами. У соціології та теорії комунікацій аналізують властивості тезаурусів індивідуумів і колективів, які забезпечують можливість порозуміння на базі загальних тезаурусів. У таких ситуаціях у тезаурус доводиться включати складні висловлювання та їхні семантичні зв'язки, що сприяють накопиченню та зберіганню інформаційних блоків, які збагачують складну систему наукових знань.

Ми виходимо з того, що у *праксеологічному аспекті* тезаурус варто інтерпретувати як опис системи знань про дійсність, що притаманна індивідуальному носію інформації або групі носіїв. Виходячи з цього, є підстави розглядати тезаурус як інтегрований потенціал продуктивної діяльності дослідника або групи дослідників. По суті йдеться про наукову спільноту (наукову школу) або дослідницький колектив, який переймається спільними проблемами

[289] Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: [моногр.] / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін. / за ред. В. Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – С. 226 – 228.

дослідження. Враховуючи продуктивний характер їх діяльності маємо підстави розрізняти базовий (вихідний) та оперативно-процесуальний тезаурус дослідження спільних наукових проблем. Вихідний тезаурус визначає можливості сприймаючого суб'єкту при отриманні ним семантичної інформації. Тому представник наукової школи як певної спільноти може виконувати функції приймача додаткової або нової інформації від суб'єкта або суб'єктів. При цьому змінюється базовий тезаурус суб'єкта, набуваючи кількісних і якісних ознак. Новий (удосконалений) тезаурус дослідника фактично зберігає не тільки інформацію про дійсність (стан дослідження проблеми), але й метаінформацію – про методологію наукового дослідження, яка стає підґрунтям подальшого вирішення проблеми, проведення експериментально-дослідної роботи. За таких умов можна говорити про безперервність процесу розширення наукового тезаурусу дослідження як формування бази знань дослідника у площині реалізації ним завдань наукового дослідження.

Слушно зауважити, що впорядковування наукової термінології не передбачає уніфікації різних підходів, концептуалізацій і теорій навіть у форматі одного напрямку досліджень. Термінологія впорядковується лише в рамках тезауруса колективу однодумців або окремого дослідника як процес включення нового матеріалу крізь призму вже існуючої, сформованої, засвоєної раніше системи педагогічних цінностей і очікувань. Йдеться, перш за все, про усунення полісемії, синонімії й омонімії термінів, а в рамках тезауруса – логічних і мовних помилок і суперечностей при визначенні понять. Всякі інші спроби упорядкувати терміносистему і тезаурус, наприклад, шляхом диференціації на «правильні» та «неправильні» тлумачення понять ми вважаємо некоректними.

Як *загальне* – тезаурус розглядається як єдина картина світу, що відображена в поняттях та зв'язках між ними. Це так званий категоріальний рівень презентації тезауруса. У суспільстві співіснують декілька тезаурусних конструкцій з різним ступенем актуальності, тобто ступенем поширеності, нормативності, формалізації. Актуальність, актуалізація і втрата актуальності тих або інших тезаурусних конструкцій детерміновані об'єктивними соціальними

процесами і суб'єктивним визначенням ситуації на різних рівнях соціальної організації.

Тезаурус як динамічна система і одночасно самоорганізована модель світу (яку ми постійно створюємо і коректуємо), сприяє трансформації знань людини, набуттю або удосконаленню нею власного досвіду особистісної і професійної поведінки у процесі постійної взаємодії зі світом, що його оточує. Саме тому є сенс говорити про формування моделі суб'єктного тезаурусу[290] людини як відкритої природної системи, в якій містяться багатство знань і досвіду суб'єкта. Впродовж всього життя людина, накопичуючи знання, конструює і перебудовує власний тезаурус, поміщаючи в нього різноманітні, часто суперечливі уявлення, моделі поведінки, способи дій тощо. Людська поведінка, якою б дивною або суперечливою вона не здавалася, набуває сенсу, якщо розглядати її під кутом зору вибору тих моделей і способів, що зберігаються в тезаурусі конкретної людини за результатами його конструювання або постійного вдосконалення. Водночас слід зазначити таке: у процесі життєдіяльності і реалізації професійних завдань ми потрапляємо в безліч ситуацій, коли нам бракує необхідних знань і досвіду, як професійного, так і життєвого. Ми помилково приймаємо суб'єктивну реальність за об'єктивну реальність, що обмежує наші дії і знижує гнучкість реакцій. Нами помилково уявляється неспроможність зробити правильний вибір і вирішити конкретну проблему або розв'язати задачу. У дійсності ми спостерігаємо не брак вибору моделей поведінки в світі, а лише брак нашої моделі світу, що привласнена у тезаурусі людини. За таких умов заакцентуємо на особливій ролі *рефлексії* як механізму управління процесом світосприйняття, що спрямована на постійне вдосконалення системи для особистісного зростання і самовдосконалення. У цьому ми бачимо також і соціальне призначення тезаурусу.

У процесі соціального, професійного та психологічного розвитку індивіда, в результаті розширення його свідомості, постійних змін сприйняття дійсності відбувається диференціація понять і їх інтеграція в системи, що вже склалися або продовжують складатися. При цьому між поняттями встановлюються зв'язки і відносини, які з погляду

[290] Там само С. 226 – 227.

людей, що володіють даним фрагментом мови, розглядаються як самоочевидні зв'язки між словами. Ці зв'язки фіксуються в свідомості людини, формуючи таким чином її суб'єктний тезаурус. Виявити систему понять з експліцитно вираженими зв'язками між ними, тобто визначити ці очевидні зв'язки між словами – означає об'єктивувати суб'єктний тезаурус.

Ми виходимо з того, що мова людини – це процес об'єктивування суб'єктного тезауруса у дії. Кожен науковий текст містить впорядкований певним чином набір елементів тезауруса. Причому на поверхні залишаються самі слова, а зв'язки, що сформувалися в тезаурусі (системі знань) носія, глибинний рівень або «програмний рівень», часто прихований від інших суб'єктів. Як показує аналіз різних тезаурусів, у них (при всьому її різноманітті) є відносини, що чітко повторюються. Так, дескрипторна стаття в термінологічному або тлумачному словнику завжди містить описи відносин, які власне і відображають ієрархію понять, асоціативних зв'язків і характеризуються різними ступенями диференціації: «вище – нижче» або «загальне – особливе – одиничне – специфічне». Зауважимо, що ці зв'язки та відносини не завжди можуть бути чітко структуровані і усвідомлені самим носієм тезауруса. Остання теза потребує нашого пояснення.

При формулюванні теоретичних положень, висновків досліднику здається, що він добре розуміє значення уживаних ним понять дослідження. У процесі апробації і оприлюднення результатів дослідження, аргументуючи власні положення та презентуючи результати експериментальної роботи, учений потрапляє в ситуації, коли питання опонентів можуть поставити його в безвихідь, примусивши визнати нелогічність аргументації щодо гіпотези дослідження або взагалі суперечливість висунутих висновків, у тому числі й формулювання дефініцій поняття. За таких умов науковий тезаурус дослідження потребує уточнення або конкретизації асоціативних зв'язків між поняттями, враховуючи полісемантичний характер їхніх зв'язків і розгалужений характер відносин між ними.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що рівень *особливого* відображає тезауруси знань, що входять в предметні площини дослідження проблем неперервної професійної освіти. По

суті йдеться про синтаксично-детермінований відкритий інформаційний базис певної галузі науки, семантично структурований відповідно до специфічних для неї відносин, що є усталеними в науці або склалися на початок дослідження проблеми. Ми виходимо з того, що тезаурус освіти зумовлюється конкретними історичними умовами розвитку суспільства, враховує сучасні тенденції, вітчизняний і зарубіжний досвід освіти (дошкільної, середньої, додипломної, післядипломної), професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі, зокрема специфіку їх організації та управління якістю, зумовлену освітньо-кваліфікаційними рівнями професійної підготовки (бакалавр-спеціаліст-магістр), державними, галузевими та стандартами вищої освіти вищого навчального закладу, програмами післядипломної підготовки, формами формальної і неформальної освіти. Саме тому є сенс говорити про конкретно-науковий рівень формування тезауруса освіти.

Під *тезаурусом дослідження сфери освіти ми розуміємо систему понять, що призначені людині для їх засвоєння й актуалізації з метою успішної орієнтації у предметній площині наукових знань.* У формалізовано мовному вигляді це відображається у системі термінів або терміносистемі дослідження проблем освіти.

У ході наукового аналізу ми визначили та охарактеризували особливості та ознаки наукового тезауруса дослідження сучасної освіти.

Зазначимо та проаналізуємо особливості тезауруса як складної, упорядкованої системи понять, що характеризується ієрархічністю, творчим і орієнтуючим характером, високою ступеню абстракції понять.

Науковий тезаурус дослідження сучасної освіти – це складна система. Процес формування та розгортання тезауруса можна охарактеризувати як логічну послідовність дій дослідника. При цьому актуалізація наукового тезауруса відбувається не лінійно, а у вигляді гіпертексту наукового дослідження, що сприяє аналізу, синтезу, узагальненню тощо різнопланової інформації, і як наслідок – появі нового системного знання.

Упорядкована система. Окремі поняття наукового дослідження сфери освіти характеризуються наявністю асоціативних зв’язків,

стійкість вияву яких відповідає сформованому у дослідника індивідуальному досвіду проведення наукового дослідження. Ці поняття можуть відрізнятися за ступенем їх активного використання та узагальнення. Зазвичай, найвищої активності набувають поняття, що перебувають у полі свідомої уваги дослідника або групи науковців. Тезаурус суб'єкта структурно представлено окремими конструкціями (підтезаурусами), які підпорядковуються правилам структурування. Ці конструкції можуть перебувати у відносинах конфлікту або додатковості у рамках суб'єктивної (індивідуальної або колективної) свідомості (С. Єсін).

Ієрархічність наукового тезаурусу означає, що сприйняття понять відбувається крізь призму різних підходів, зокрема аксіологічного (ціннісного), акмеологічного, синергетичного тощо. Виділені дослідником пріоритети наукового пошуку набувають ознак упорядкованої певним чином підсистеми, яким ми вважаємо «ядро» тезауруса освіти.

Висока ступінь абстракції понять, їх омонімічність, неоднозначність тлумачення, наявність синонімічного ряду зумовлені предметом, яким є сама освіта як унікальне соціокультурне явище, система і складний поліфункціональний процес.

Творчий характер тезауруса означає високий рівень самостійності пошуку, продуктивність здобутих науковцем результатів, відрізняється також творчою наснагою дослідника. *Орієнтуючий* характер тезауруса дозволяє розширити формат дослідження сфери освіти, окреслити значне коло предметів дослідження не тільки у ретроспективі, але й у перспективі, визначити сукупність завдань за логікою дослідження предмета та конкретизувати методику дослідно-експериментальної роботи.

Тезаурусу дослідження сфери освіти притаманні такі ознаки, як неповнота, єдність, змінність, дієвість. Розглянемо це детальніше.

Неповнота тезауруса порівняно із реальним станом розвитку теорії і практики освіти, його фрагментарність впливають на відносну непослідовність дій дослідника у визначенні базових понять дослідження. Це спричинено його професійним і науковим досвідом, ступенем розробленості проблеми в науці, іншими факторами.

Єдність тезауруса, незважаючи на фрагментарність його складових компонентів, визначається взаємобумовленим комплексом зв'язків і відносин, що обумовлено об'єктом і предметом дослідження, заакцентовано у науковій новизні та теоретичній значимості роботи.

Змінність тезаурусів, наявність варіативних рівнів їх засвоєння за умови визначення «ядра», що дозволяє говорити про генезис понять та генезис наукового тезауруса дослідження сучасної освіти.

Дієвість тезауруса, який впливає на розвиток як самої науки про освіту, так і освітньої практики у різних соціально-економічних формаціях і періодах розвитку суспільства. Це, зокрема, знаходить відображення в тезаурусі модулів навчальних дисциплін, які формують освітньо-професійну програму підготовки фахівців.

У результаті дослідження ми дійшли висновку, що тезаурус наукового дослідження на рівні *специфічного* предметного є універсальною моделлю терміносистеми предметного поля освіти. За таких умов її тезаурус описує наочне поле конкретного наукового напряму як сукупність понять, що характеризують властивості об'єкту дослідження. У процесі тезаурусного моделювання такого знання доцільним є аналіз типології відносин між поняттями, що виконують різні тезаурусні функції. Дослідники пропонують різні типології відносин, а число типів відносин значно коливається – від найширше використовуваних двох-чотирьох до двох десятків і більш. Найчастіше використовуються відносини типів «рід – вид», «частина – ціле», «причина – наслідок», «процес – продукт», «процес – метод», «об'єкт – характеристика» тощо.

Специфіка побудови тезаурусної ієрархії понять сфери освіти полягає в тому, що основним засобом (орієнтуючим інструментом) у дослідника виступають моделі. У більшості наукових досліджень такими є моделі розвитку освітніх систем, розвитку особистості в системі неперервної освіти, професійної підготовки фахівців, організаційно-методичні, дидактичні моделі тощо. В цьому випадку повнота інформації в тезаурусі означає лише ту ступінь імовірної достатності знань про предмет дослідження, яка визначається завданнями дослідження. Вся інша (додаткова) інформація відходить на периферію і підпорядковується ієрархії понять тезауруса. Створення наукового тезауруса дослідження сфери освіти забезпечує

оптимальний характер вирішення проблем, які виникають на основних етапах інноваційно-інтелектуального процесу наукового пошуку. Концептуально такий підхід може бути представлений у таких вихідних положеннях:

1. Науковий тезаурус дослідження сфери освіти – це індивідуальна конфігурація інформації (знань), яка складається під впливом макро- і мікросоціальних чинників і зорієнтовує дослідника на науковий пошук у різних ситуаціях і на різних рівнях функціонування освітніх систем. Тезаурус наукового дослідження є по суті персоніфікованою картиною сприймання дослідником предмета дослідження, яке потім буде віддзеркалене у наукових поняттях і термінах.

2. Адаптація й інтеріоризація як етапи формування наукового тезауруса дослідження сфери освіти відрізняються певною послідовністю дій за програмою дослідження, що одночасно охоплює три основних рівні: організаційно-професійної діяльності, емпіричних та теоретичних пізнавальних процедур, творчих алгоритмів[291]. Зазначимо, що кожен із етапів наукового дослідження потребує квазінезалежної системи понять, оцінок, моделей, цінностей. Тому тезаурусна методологічна схема продуктивної діяльності науковця як підґрунтя системної інноваційної діяльності потребує глибокого усвідомлення ним міждисциплінарних принципів щодо її організації. На першому етапі на основі аналізу виділеного «чужого» досвіду вирішення проблеми дослідження відбувається прийняття або неприйняття особою концептуальних ідей, положень, теорій, методик дослідження. Як правило, практично вся сукупність парадигматичних і синтагматичних зв’язків між поняттями встановлюється методом контекстного аналізу наукових джерел. Іншим джерелом інформації про розроблену дослідником концепцію дослідження слугує дистрибутивний аналіз термінів у тлумачних словниках, асоціативних текстах.

На другому етапі формування понять відбувається узагальнення знань, вибудовування «власного» тезауруса наукового дослідження.

[291] Мириманова М.С. Информационно-когнитивные процессы / М.С. Мириманова – М.: 1989. – С. 80.

Третій етап характеризується науковою рефлексією тезауруса, про що детальніше буде розглянуто далі.

3. Передача соціального досвіду дослідження проблем освіти у межах наукової школи як спільноти науковців, що ними переймаються, а також формування нового соціального досвіду відбуваються в рамках тезаурусних конфігурацій під впливом структурно-функціональних, ситуативних і мікросоціальних чинників, до яких ми відносимо життєві та професійні концепції науковця.

4. Тезауруси суб'єктів соціалізованого процесу здатні змінювати як хід (спрямованість, фази, швидкість) цього процесу, так і його результативність. Результативність соціалізації оцінюється відповідно до тезаурусної структури, характерної для даного наукового співтовариства. Зауважимо, що сегментом, на який визначається значення конкретного терміну, або проводиться експлікація поняття є мова наукового напряму або проблемного поля знання, а не мова педагогічної науки в цілому. Будь-яка спроба уніфікації мови в рамках цілої науки або наукової дисципліни є нічим іншим як свавіллям, що здійснюється представниками однієї наукової школи, оскільки ігноруються оригінальні концептуалізовані підходи інших наукових шкіл.

Ми виходимо з того, що на індивідуальному рівні можливе співіснування декількох тезаурусів і вибудовування тезауруса з мобільною ієрархією елементів. Індивідуальний тезаурус наукового дослідження складають сукупність набутих знань про предмет дослідження, досвід експериментальної роботи, вмінь оформляти та презентувати його результати. Ми називаємо цей рівень особистісним, в якому індивідуальні тезауруси в рамках соціалізованого процесу будуються з елементів тезаурусних конструкцій.

Л. Бендлер зазначає, що ми створюємо свої моделі за допомогою трьох універсальних людських моделюючих процесів: узагальнення (генералізації), виключення і спотворення[292]. Узагальнення – це процес, у якому компоненти моделі світу, створеної людиною, відриваються від первісного переживання і починають репрезентувати

[292] Костєва Н. М. Тезаурусне підґрунтя інформаційно-інтелектуального забезпечення наукових досліджень [Електронний ресурс]. – / Н.М. Костєва // Історія науки і біографістика. – 2006. – №1. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/E-Journals/INB/2006-1/06knmznd.html. – Заголовок з екрана.

всю категорію, відносно до якої дане переживання розглядається як приклад. Суб'єктний тезаурус є, по суті, сукупністю системних знань одного окремого індивіда або групи суб'єктів, відображеною певним чином в його або їх свідомості, може в тій чи іншій мірі об'єктивуватися. Так, будь-який науковий текст ученого (яким може бути стаття, доповідь, реферат, автореферат, рукопис дисертації, монографії тощо) – це його спроба об'єктивувати певну частину свого суб'єктного тезауруса. За допомогою таких текстів дослідник презентує свій науковий доробок, а представники різних шкіл розуміють один одного, приймають або заперечують наукові концепції, теорії, підходи. Кожен новий авторський текст містить нові ідеї або думки, які розкриваються найчастіше не за рахунок використання нових термінів і понять, а завдяки усталеним в науці поняттям або таким, структура і значення яких уточнюється, розвивається шляхом розкриття або уточнення в них нових зв'язків або іншої системи відносин. За таких умов загальновідомі поняття дослідження, зокрема сфери освіти, що їх використано дослідником, набувають ще однієї валентності, ще одного зв'язку. Але варто зазначити, що в процесі наукового пошуку вчений не тільки адекватно оцінює та узагальнює здобутий досвід вирішення проблем неперервної професійної освіти. Він враховує також і негативний досвід, який у той же час впливає на вірогідність здобутих результатів. Узагальнені результати власного дослідження мають теоретичне та практичне значення для інших досліджень. Але не всі. Щоб визначити ступінь їх наукової новизни та теоретичного значення, необхідна рефлексія результатів наукового дослідження.

С. Рубінштейн пов'язував рефлексію з особливим способом «… побудови етичного, людського життя на новій свідомій основі»[293]. Рефлексія може бути способом розуміння людиною себе через інших осіб (соціальна рефлексія). Намагаючись зрозуміти іншу людину через його відношення до нас, через його вчинки і поведінку, ми моделюємо його бачення нас в своїй свідомості. Кожна нова модель певним чином і віддзеркалює наші відносини зі світом.

[293] Бендлер Ричард Структура магии / Ричард Бендлер, Джон Гриндер: [в 2-х томах]. – СПБ, 1993. – Т.1. – С. 160.

Розглядаючи системну організацію рефлексії, Г. Щедровицький[294] виділяє: макрорівень, тобто рівень самої системи, на якому вона розглядається як єдине ціле; мікрорівень як рівень підсистем даної системи; і мегарівень – це рівень деякої системи, в яку дана система входить як підсистема. Кажучи про зв'язок рефлексії з розвитком, доцільно підкреслити важливість переходу від систем одного рівня до систем іншого (вищого) рівня.

Рефлексія є механізмом, завдяки якому тезаурус наукового дослідження як система є здатною до самоорганізації. Чим розвиненішими є її здатність до рефлексії, тим більше моделей (способів) рефлексій містить тезаурус наукового дослідження. Як наслідок спостерігаємо більше можливостей для розвитку і саморозвитку особистості дослідника. Цей процес відрізняється поступовим, діалектичним характером, набуває ознак прогресу і регресу. Але його результат стає очевидним лише за умови переходу від систем одного рівня до систем наступного (вищого) рівня професійної зрілості або досконалості науковця.

У цьому контексті слушним є питання про таке. Ієрархія рівнів рефлексії і перехід від одного рівня до іншого – чим це обумовлено і як ці переходи пов'язані з процесом професійного і особистісного розвитку людини? Для пояснення еволюції скористаємося гіпотезою П. Тейяра де Шардена[295] про згортання універсаму після його розширення. На його думку, розширення знань, досвіду тощо веде до ентропії і ускладнення системи. Досягнувши межі, універсам переходить до стадії згортання. За таких умов, наше знання, досвід, що накопичуються в процесі життя та професійної діяльності, рано чи пізно проходять стадію згортання.

Як приклад розглянемо феномен наукової рефлексії. Спрямовуючи рефлексію, суб'єкт може виділяти необхідний йому в даний момент фрагмент дійсності та визначати його самостійним об'єктом наукового дослідження, моделюючи його у заданому напрямку. Схема наукового пошуку є добре відомою кожному досліднику, оскільки необхідними етапами будь-якої дослідної роботи є формування умінь накопичувати і узагальнювати знання. Відтак

[294] Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы / Г.П. Щедровицкий. – М.: 1975. – С. 10 – 16.
[295] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: 1989. – Т. 1. – С. 117.

йдеться про структурування (згортання) наукового тезаурусу. У процесі дослідно-експериментальної роботи знову відбувається розширення наукових знань щодо предмета дослідження. Новий виток розвитку знань неодмінно приведе до рефлексії тезаурусу і знову до його згортання. У цьому бачимо безперервність формування і розвитку тезауруса дослідження освіти. Водночас кількісно розширюється і якісно удосконалюється індивідуальний тезаурус дослідника, послідовно набуваючи ознак сталого розвитку.

Таким чином, науковий тезаурус дослідження освіти характеризується системною цілісністю і процесуальною неперервністю в органічній єдності загального, особливого, індивідуального та специфічно-предметного. Морфологічний, функціонально-змістовний та праксеологічний аспекти цього феномена мають вектор спрямованості на розуміння його як складної, упорядкованої системи понять, засобом, формою і результатом пізнання дослідником проблем дослідження сфери освіти. Наукові поняття відображають істотні й необхідні ознаки, а слова і знаки (формули), що їх виражають, є науковими термінами.

Неповнота, єдність, висока ступінь абстракції понять, ієрархічність, творчий, орієнтуючий характер, змінність, дієвість тезауруса дослідження сфери освіти впливають на розвиток теорії і практики освіти у національних освітніх системах.

3.2 Загальні поняття дослідження освіти як процесу і результату

Освіта – це частина культури, яка, з одного боку, живиться нею, а з іншого – впливає на її збереження та розвиток через людину. Щоб забезпечити сходження людини до загальнолюдських цінностей та ідеалів культури, освіта має бути культуротворчою. Це означає, що головним методом її проектування та розвитку має стати культурологічний підхід, який передбачає поворот усіх компонентів освіти до культури і людини як її творця і суб’єкта, спроможного до саморозвитку. Б. Гершунський, Д. Чернілевський окреслюють

принаймні чотири трактування даного поняття: освіта як цінність; освіта як система; освіта як процес; освіта як результат[296].

Національна доктрина розвитку освіти визначає освіту як «основу розвитку особистості, суспільства, нації і держави, запоруку майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства»[297].

За означенням, прийнятим XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, під освітою розуміють процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання. Як підкреслює С. Гончаренко, в освіті завжди є як формальний аспект, тобто духовна діяльність або духовна здатність (яка розглядається поза залежністю від відповідного даному часу матеріалу), так і матеріальний, тобто зміст освіти. Освіта як захист проти сил, що «знеособлюють» людину в демократичному суспільстві стає питанням життя як для окремих людей, так і для всього суспільства в цілому. І. Зязюн слушно зауважує, що проблеми духовного розвитку людини сьогодні, по суті, стали обов'язковою умовою виживання суспільства. «Усі наші сучасні біди мають, як правило, одну причину – дефіцит культури і моральності, дефіцит доброти і милосердя, краси людських стосунків». Тому в процесі здобуття освіти як загальної (початкової і середньої), так і спеціальної, яка спрямована на озброєння людини професійними знаннями, уміннями і навичками, інваріантною, на наш погляд, залишається необхідність реалізації її головної функції – формування особистості, яка поєднує набуті загальні та професійні знання і уміння із здатністю до творчого їх застосування з такими особистісними якостями, як моральність і духовність. Освіта (загальна, політехнічна, професійна тощо) з вище виділеною інваріантною складовою є результатом навчання (цілеспрямованого двостороннього (викладач – вихованець) процесу передачі й засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини) і виховання (процесу

[296] Коваль Т.І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Коваль Тамара Іванівна. – К., 2008. – С. 37.

[297] Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – С. 9.

цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовленого законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів). У процесі навчання та виховання відбувається розвиток особистості і її соціалізація[298].

На наш погляд, поняття «освіта» містить сукупність дефініцій, що сприяють усвідомленню означеного феномену у таких площинах:

- Освіта – для розвитку цивілізацій;
- Освіта – для людства;
- Освіта – для держави і нації;
- Освіта – для суспільства;
- Освіта – для особистості.

В останні роки стало поширеним поняття «бізнес-освіта» (англ. business education). Н. Борецька вважає, що в «широкому розумінні бізнес-освіта – це підготовка кадрів для підприємницької сфери. Конкретніше бізнес-освіту трактують як підготовку тих, хто уособлює собою сучасний бізнес. По-перше, це менеджери всіх рівнів в акціонерних та інших компаніях і фірмах. По-друге, – самостійні підприємці малих та середніх фірм». У понятійному електронному словнику «бізнес-освіта» тлумачиться як напрям у професійній освіті, що здійснює підготовку фахівців з ринкової економіки. Мета бізнес-освіти – дати спеціальні знання та навички управління підприємцям і менеджерам всіх рівнів[299].

У одному з базових міжнародних документів «Конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні» (Лісабон, 11.04.97 р.) терміном «вища освіта» визначаються «всі види курсів навчання чи циклів курсів навчання, професійної підготовки або підготовки до наукових досліджень після середньоосвітнього рівня, які визнані відповідними органами Сторони такими, що належать до її системи вищої освіти»[300].

У Законі України вища освіта тлумачиться як рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті

---

[298] Сисоєва С.О. Сучасні підходи до визначення педагогічних технологій / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін. / Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія за ред.. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛД, 2001.– С. 13 – 53.

[299] Коваль Т.І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Коваль Тамара Іванівна. – К., 2008. – С. 37.

[300] Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні (Розділи І, ІІ) [Электронный ресурс]. – Режим доступу: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Lisbon_convention.pdf.

послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації. Відповідно до статей 6-8 Закону України «Про вищу освіту» до структури вищої освіти входять: освітні рівні: неповна вища освіта, базова вища освіта, повна вища освіта; освітньо-кваліфікаційні рівні: молодший спеціаліст; бакалавр; спеціаліст, магістр.

Розглянемо уживані останнім часом поняття «бакалавр» і «магістр».

«Бакалавр» (від лат. baccalarius, франц. bachelier, анг. bachelor) – з XVI століття в Західній Європі перший вчений ступінь, який надавав право освіченій людині читати лекції в університеті. У 60-х роках XVIII століття в Московському університеті готували професійну групу викладачів – «бакалаврів філософії». Зазначимо, вчений ступінь бакалавра філософії, що привласнювалася найбільш успішним студентам, не набув широкого поширення у Російській імперії і був скасованим.

Нова історія бакалаврату розпочинається у незалежній Україні, коли у другій половині 90-х років минулого століття у вищих навчальних закладах розпочинають запроваджувати ступеневу освіту. Так, у статті 8 Закону України «Про вищу освіту» (2000) зазначено: бакалавр – рівень вищої освіти особи, яка здобула базову вищу освіту та кваліфікацію, достатню для виконання окремих завдань та обов’язків (робіт) певного рівня професійної діяльності.

Розглянемо генезис терміна «Магістр» (лат. magister – начальник, учитель). У Стародавньому Римі цей термін використовувався для назви ряду посад. У Візантії – це придворний титул, а у Західній Європі середніх віків магістром називали голову духовно-лицарського ордену. В середньовічній школі магістри викладали «сім вільних мистецтв», а пізніше це поняття стало означати ступінь випускників філософських факультетів університетів і до 1803 року в Росії вона була одиничним науковим ступенем[301]. До 80-х рр. XIX ст. в Російській імперії структура наукових ступенів виглядала таким чином: перший науковий ступінь «кандидат» здобували студенти, що закінчили

[301] Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с. – С. 36, 198.

повний курс навчання в університеті з відмінними результатами і написали дослідницький твір за своїм фахом; другий ступінь – «магістр наук» – здобували особи зі ступенем кандидата, які склали іспити й публічно захистили магістерську дисертацію. За документом «Положение о производстве в ученые степени» (1819, 1864, 1884 рр.) ступінь магістра здобувала особа, яка після закінчення університетського курсу, успішно пройшла особливе усне випробування у певній галузі наук і публічно захистила схвалену факультетом дисертацію. Особа, що витримала магістерський іспит, але що не захистила дисертацію називалася *магістрантом*. Особам з магістерським ступенем було надано право просити про зарахування їх до стану потомствених почесних громадян. На цивільній службі їм присуджувався чин ІХ класу – титулярного радника. Магістри мали право на посаду екстраординарного професора університету або керівника кафедри. Магістрам вручалися такі ж академічні знаки, як і докторам, тільки не золоті, а срібні.

Здобувач ступеня мав певну спеціалізацію й іменувався, наприклад: магістром російської історії, міжнародного права, персидської словесності, прикладної математики, кримінального права[302].

Сьогодні поняття «магістр» тлумачиться так: «друга академічна ступінь, що присуджується особам, які завершили курс навчання в університеті (або вищому навчальному закладі IV рівнів акредитації), здобули ступінь бакалавра, пройшли додатковий курс навчання протягом 1-2 років, набули поглиблених спеціальних умінь і знань інноваційного характеру, досвіду їх використання і продукування для вирішення завдань у галузі економіки, промисловості, науки склали спеціальний екзамен і захистили дисертацію[303]. У статті 8 Закону України «Про вищу освіту» (2000) зазначено: *Магістр* – рівень вищої освіти особи, яка здобула повну вищу освіту та кваліфікацію, достатню для виконання завдань.

---

[302] Якушев А.Н. Порядок присуждения ученых степеней по первым уставам Дерптского, Московского, Харьковского и Казанского университетов / А.Н. Якушев, Д.А. Хохлова, Ю.В. Эйдельнант / Учёные степени в России: XVIII в. – 1918 г.: сб. научных статей. – вып. 1 в 2-х частях / [под науч. ред. А.Е. Иванова, В.А. Шаповалова, А.Н. Якушева. М.]. – Ставрополь: Ин-т рос. Истории РАН, СГУ, 1996. – Часть вторая. – С. 142 –147.

[303] Большой энциклопедический словарь.– [2-е изд., перераб. и доп.] – М.: Больш. Рус. Энц.: СПб.: Норинг, 1998. – С. 670.

У новій редакції Закону України «Про вищу освіту» (2008) освітньо-кваліфікаційний (освітньо-науковий) рівень вищої освіти – це характеристика вищої освіти за ознаками ступеня сформованості професійної компетентності особи, що забезпечують її здатність виконувати завдання та обов'язки (роботи) певного рівня професійної діяльності. До структури вищої освіти входять освітньо-кваліфікаційні та освітньо-науковий рівні. Освітньо-кваліфікаційні рівні – це молодший спеціаліст, бакалавр, магістр. На освітньо-науковому рівні передбачено здобуття ступеню доктора філософії. У контексті дослідження проблеми вважаємо за доцільне розкрити зміст цього поняття. Доктор філософії – це освітньо-науковий рівень вищої освіти, який здобувається на основі освітньо-кваліфікаційного рівня магістра і передбачає засвоєння особою відповідної освітньо-наукової програми, набуття компетенцій, володіння методологією й методикою дослідницької роботи, проведення оригінальних досліджень, отримання наукових результатів, які мають суттєву наукову новизну та практичне значення, їх опублікування у наукових виданнях та публічний захист дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії[304].

Наведені вищі формалізовані характеристики різних термінів конкретизуємо у нашому визначені поняття «вища освіта».

Вища освіта – рівень неперервної професійної освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту стандарту, що відображено в освітньо-професійної програмі його підготовки й завершується здобуттям кваліфікації (подвійних кваліфікацій), присвоєнням наукового ступеня бакалавра або магістра певної галузі наук за підсумками державної атестації і встановлення відповідного рівня сформованості професійної компетентності.

У форматі нашої роботи виділимо контексти, в яких уживається поняття «професійна освіта». У результаті дефініційного аналізу поняття за словниками подамо узагальнені тлумачення. «Освіта професійна, спеціальна»:

- підготовка в навчальних закладах спеціалістів різних рівнів

[304] Проект Закону «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту». – [Электронный ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher.

кваліфікації для трудової діяльності в одній з галузей народного господарства, науки, культури; невід'ємна складова єдиної системи народної освіти» (С. Гончаренко);

- підготовленість людини до визначеного виду діяльності, професії, засвідчена документом (атестатом, дипломом) про закінчення відповідного навчального закладу;
- система професійних навчальних закладів, де здійснюється підготовка спеціалістів різних ступенів кваліфікації для виконання ними певних функцій (І. Лікарчук);
- один з необхідних етапів формування особистості, передумова її включення в систему суспільного і виробничо-технічного поділу праці. Загальна доступність освіти професійної, гнучкість її структури забезпечують соціальну гарантованість самореалізації особистості, можливість розвитку індивідуальних здібностей, таланту;
- одна з ланок єдиної системи безперервної освіти[305];
- результат оволодіння певним рівнем знань і навичок діяльності з конкретної професії та спеціальності. Базується на загальній освіті. Забезпечує підготовку робітників вищої і середньої кваліфікації, робітничих кадрів; здійснюється у вищих та середніх спеціальних навчальних закладах, професійно-технічних училищах, на професійних курсах, шляхом навчання на виробництві.

Щодо мети професійної освіти, то тут серед ряду авторів є певні розбіжності. Цей факт, на нашу думку, засвідчує багатофункціональність поняття, що відображено в його дефініційному ряді. Деякі з них тлумачать це поняття як оволодіння знаннями певного рівня і навичками діяльності з конкретної професії та спеціальності. Інші – як формування в учнів «практичної вправності», а також пояснення принципів, на яких засноване виробництво, процеси обробки сировини та її характеристики як забезпечення набуття громадянами робітничої професії згідно з їх бажаннями, інтересами, здібностями, підвищення їх виробничої кваліфікації, перепідготовку (Г. Гребенюк). Мета професійної освіти іноді трактується як

[305] Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / М. Г. Чобітько; МОН України; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Черкаси: Брамо-Україна, 2006. – С. 61.

підготовка людини до виконання соціально диференційованих функцій або як підготовка спеціалістів певного рівня кваліфікації (І. Лікарчук).

Професійна освіта, вважає М. Захаров, передбачає озброєння учнів або студентів певною сукупністю знань про соціально-економічні та психологічні особливості різних професій та про умови правильного вибору однієї із них. Вона передбачає також виховання в особі позитивного ставлення до різних видів професійної й суспільної діяльності, формування мотивованих професійних намірів, в основі яких лежить усвідомлення нею соціально-економічних потреб суспільства і своїх психофізіологічних можливостей. На думку Б. Федоришина, при такому формуванні стійких професійних інтересів, яке ґрунтується лише на повідомленні учням знань про професії, виключається формування в них знань про себе як про особистості, що виступають суб'єктами професійного самовизначення.

Головним завданням професійної освіти в сучасних умовах є підготовка кваліфікованих, конкурентоспроможних кадрів з високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, що відповідає вимогам науково-технічного прогресу і ринковим відносинам в економіці; виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості.

Змістом професійної освіти, на думку Р. Гуревича, є система знань, умінь, навичок, рис творчої діяльності світоглядних і поведінкових якостей особистості, які зумовлені вимогами суспільства до робітників відповідної кваліфікації та профілю; на досягнення їх повинні спрямовуватися зусилля як педагогів, так і учнів у навчальних закладах, що забезпечують здобуття професійної освіти відповідного рівня[306].

Сьогодні в наукових публікаціях, матеріалах науково-практичних форумів часто довільно вживаються поняття «неперервна освіта» і «безперервна освіта». Ми вважаємо, що їх ототожнення заважає правильному розумінню проблем неперервної професійної освіти, а також маємо виокремити характерні дефініційні ознаки цих понять.

Щодо поняття «безперервна освіта» пошлемося тут на думку В. Андрущенка, В. Даниленка, К. Левківського та інших. Так,

[306] Там само. С. 63.

В. Андрущенко зазначає, що «безперервна освіта дасть змогу бути в загальному річищі розвитку цивілізацій, підтримувати свою конкурентоспроможність впродовж усього життя, зміцнювати національну безпеку держави, суспільства і особистості…, навчати людину оперативно, системно і послідовно освоювати нове знання, інформацію в міру її перманентного накопичення і розвитку, тобто забезпечити освіту впродовж життя, яка повинна стати способом і стилем суспільно-індивідуального буття людини в інформаційному суспільстві». На думку В. Даниленка і К. Левківського, в понятті «безперервність» відображається система освіти людини, розвиток її як особистості через освітні інституції та самовдосконалення, а категорія «неперервність» вживається для розкриття технологій та механізму підготовки фахівців і професіоналів за напрямами та спеціальностями за відповідними освітньо-професійними програмами[307].

Як зазначає Т. Левченко, вихідним у понятті безперервної освіти є положення про розвиток особистості на всіх етапах її життєдіяльності. Безперервна освіта виступає як умова всебічного розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу і можливостей, реалізації здібностей, набуття компетенції. Ми погоджуємося з тим, що така освіта є інтегральним елементом життя людини, коли поєднується базове, додаткове навчання та самоосвіта. Дослідниця виділяє такі компоненти безперервної освіти: керування процесом навчання; система модулів при побудові структури забезпечення навчального процесу; підвищення ролі самоосвіти, саморегулювання, самоконтролю, самокорекції; продовження процесу саморозвитку, самореалізації, самовиявлення особистості[308]. На наш погляд, у цьому контексті йдеться про умови та результат реалізації принципу безперервності освіти, аніж про її компонентний склад, оскільки компонент (від лат. componens, componentis – що становить), за словником, – це складова частина, елемент чого-небудь. А про це в авторському тлумаченні не йдеться. Слід додати, що, незважаючи на деяку неточність у визначенні поняття Т. Левченко, в нашому дослідженні ми враховуємо і цей підхід.

---

[307] Даниленко В. Методологічні проблеми неперервної професійної освіти / В. Даниленко, К. Левківський, В. Мележик // Вища школа – 2003. – № 2 – 3.– С. 38 – 39.

[308] Левченко Т.І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція : [монографія] / Т.І. Левченко. – Вінниця: «Нова книга», 2007. – С. 82 – 83.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти і Законом України «Про вищу освіту» неперервна освіта в Україні реалізується через: забезпечення наступності змісту та координації освітньо-виховної діяльності на різних ступенях освіти; формування потреби і здатності до самонавчання відповідно до інтелектуальних можливостей особистості; оптимізацію системи перепідготовки і підвищення кваліфікації; створення інтегрованих навчальних планів та програм; зв'язок між середньою загальноосвітньою, професійно-технічною, вищою школою та закладами післядипломної освіти. Неперервність освіти пов’язана з динамічною зміною вимог до кваліфікації персоналу, демографічними змінами, глобалізацією економічних процесів, зростанням необхідності в неперервному засвоєнні знань, умінь і навичок, що дозволяють фахівцю бути адекватним, конкурентним у нових галузях[309].

Деякі автори вважають, що саме поєднання слів освіта і неперервна має символічний зміст, оскільки всякий освітній процес по своїй суті набуває ознак дискретності. Ми вважаємо, що кожен новий імпульс до пізнання забезпечується внутрішнім розвитком і мотивацією людини, що є основою самої можливості подальшого її удосконалення, а тому не можуть виключатися з загального процесу освіти. У такий спосіб у сучасному розумінні поняття «неперервна професійна освіта» охоплює усі види формальної і неформальної освіти, включаючи самоосвітню діяльність у різних її формах як провідний чинник, що впливає на якість професійної діяльності людини.

Аналіз документів Болонського процесу дозволив виділити ще одне базове поняття «навчання впродовж життя», в якому розкрито соціальний вимір і пріоритети вищої освіти періоду 2000-2020 років. Організація Економічної Співпраці та Розвитку ОЕСР визначила п’ять основних особливостей стратегії навчання впродовж життя: визнання неформального і неофіційного (спонтанного) компонентів навчання, пов’язаних з розробкою задовільних консультативних і керівних систем; розвиток основних навиків для всієї молоді і дорослого

[309] Коваль Т.І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Коваль Тамара Іванівна. – К., 2008. – С.70.

населення з метою розвитку дійсного прагнення до навчання; перспектива охоплення всього життя шляхом надання пріоритету в задоволенні потреб дітей дошкільного віку і дорослого населення; результативне і ефективне керівництво фондами з вірогідною необхідністю залучення більшого числа державних і приватних ресурсів, особливо, через введення нових стимулів; питання керівництва і партнерства, яке визначає необхідність залучати і координувати діяльність різних інстанцій. Навчання впродовж життя ґрунтується на чотирьох стовпах: спроможність працевлаштування, пристосовність, підприємництво, рівні можливості[310].

У документі Європейської Комісії «Меморандум з питань навчання впродовж життя» зазначено: «все цілеспрямоване навчання, здійснюване па постійній основі для вдосконалення знань, умінь і компетенцій, є навчанням впродовж життя». Для розуміння сенсу поняття вважаємо за доцільне також подати виділені шість пріоритетів розвитку навчання впродовж життя: базові уміння; інвестиції в навчання; інноваційна педагогіка; визнання цінності знань; інформація, профорієнтація і консультування; наближення можливостей навчання до тих, хто навчається[311].

Ми посилаємося також на Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, (Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28-29 квітня 2009 р.) «Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі». Відповідно до цього документу навчання впродовж життя розглядається як інтегрована частина національних систем освіти. Навчання впродовж життя підпорядковується принципу суспільної відповідальності. У процесі реалізації концепції повинні забезпечуватися доступність освіти, якість надання послуг, прозорість інформації. Навчання впродовж життя включає отримання кваліфікацій, розширення кола знань і розуміння, набуття нових навичок і компетенцій, збагачення особистісного зростання. Навчання впродовж життя передбачає, що кваліфікації можуть набуватися через гнучкі траєкторії навчання, включаючи

[310] Степко М.Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя. / М.Ф.Степко, Б.В. Клименко, Л.Л. Товажнянський. – Харків, 2004. – С. 18 – 19.

[311] Меморандум непрерывного образования Европейского Союза = A memorandum on lifelong learning [Электронный ресурс] // Комиссия европейского сообщества, Брюссель, 30 октября 2000 г. – Режим доступа: http://www.znanie.org/docs/memorandum.html.

заочне («неповне») навчання, а також навчання на виробництві (підприємстві, робочому місці)[312]. *Навчання впродовж життя забезпечує людині соціальний захист, професійну мобільність, самореалізацію. Отже, одним з головних завдань освітніх систем є підготовка людини до навчання впродовж життя.*

Ми розглядаємо поняття «неперервна професійна освіта» у філософському, соціальному і моральному вимірах.

Неперервна професійна освіта є багатовимірним поняттям, у якому відображено її значення як способу і стилю суспільно-індивідуального буття людини в глобалізованому світі та постіндустріальному суспільстві *(філософський вимір),* зазначено право людини на різні форми формальної і неформальної освіти, траєкторії, освітньо-професійні програми для здобуття кваліфікації, забезпечення академічної і професійної мобільності впродовж життя *(соціальний вимір),* розвитку її як особистості через освітні інституції, безперервність саморозвитку і самовдосконалення (*моральний вимір).*

У процесі дослідження ми дійшли висновку про багатовимірність і неоднозначність підходів щодо трактування поняття «професійна підготовка».

У наукових джерелах та довідковій літературі поняття «*професійна підготовка»* тлумачиться як: навчання, передача необхідних для чогось знань; запас знань, отриманих у процесі навчання[313]; сукупність спеціальних знань, навичок, вмінь, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення учням відповідних знань та вмінь; система організаційних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь і навичок, професійної готовності до такої діяльності[314]. Закон України «Про вищу освіту» трактує поняття «професійна

---

[312] Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі. Комюніке конференції Європейських міністрів відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28-29 квітня 2009 р. [Электронный ресурс]: веб сайт МОН України. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher.

[313] Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / М. Г. Чобітько; МОН України; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Черкаси: Брамо-Україна, 2006. – С.59.

[314] Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія] / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої / АПН України ; МОН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – 2008. – С.17 – 18.

підготовка» як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю[315]. В електронному словнику поняття «професійна підготовка» подається як система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості знань, навичок, умінь, професійної готовності та спрямованості. А професійна готовність – це суб'єктивний стан особистості, котра вбачає себе підготовленою до відповідної професійної діяльності та прагне її виконувати. У психології професійна підготовка розуміється в декількох вимірах: як процес професійного становлення майбутніх спеціалістів; мета й результат діяльності вищого навчального закладу, а також у контексті сенсу залучення студента до навчально-виховної діяльності; як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку її резервних сил, пізнавальної та творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно значущими знаннями, вміннями й навичками.

На думку М. Чобітько, професійна підготовка є по суті синонімом «професійної освіти» і розглядається як «невід'ємна складова частина єдиної системи народної освіти». А її зміст включає поглиблене засвоєння наукових основ і технології обраного виду праці, розвиток спеціальних практичних навичок і вмінь, формування особистісних якостей, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності[316]. Іншої точки зору дотримується Т. Десятов, який вважає, що це поняття «відрізняється від поняття «професійна підготовка» тим, що професійна підготовка не супроводжується підвищенням загальноосвітнього рівня учнів, а здійснюється в цілях навчання виконання певного виду роботи». Вчений зазначає, що «ця відмінність з точки зору результату навчання – навчання професійних знань, умінь і навичок»[317].

Основні вимоги щодо професійної підготовки спеціалістів полягають у тому, що випускники вищих навчальних закладів зобов'язані знати те, що складає основу їх професійної практики. Вони

---

[315] Закон України «Про вищу освіту» (від 17.01.2002 р. № 2984-ІІІ) // Голос України. – 2002. – № 43 (2794) (5 бер.). – С. 12.

[316] Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / М. Г. Чобітько; МОН України; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Черкаси: Брамо-Україна, 2006. – С.60.

[317] Сущенко Л. П. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : [монографія] / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя: Запорізький держ. ун-т, 2003. – С. 41.

зобов'язані пройти спеціальну підготовку, що дозволяє виконувати основні завдання, зумовлені професійною практикою; повинні вміти робити узагальнення і висновки, що дають можливість поєднувати теорію з практикою, знати, які теоретичні положення можна застосовувати до розв'язання конкретних завдань чи проблем. Випускники вищих навчальних педагогічних закладів мають володіти навичками міжособистісного спілкування – уміти ефективно спілкуватися в усній і писемній формі; знати професійну етику та вміти застосовувати етичні принципи і норми поведінки в практичній діяльності; прагнути до підвищення свого наукового рівня, бути готовими до участі в дослідженнях та в інших видах науково-дослідницької діяльності, що сприяє удосконаленню професійної практики. Вони зобов'язані також володіти мотивацією до неперервної освіти – займатися активним пошуком можливостей підвищення рівня професійних знань[318].

Ми розглядаємо поняття *«професійна підготовка»* як цілісну систему із великою кількістю пов'язаних між собою компонентів (елементів, підсистем), що певним чином впорядковані, характеризуються відносно стійкою цілісністю, ієрархічною побудовою, наявністю суб'єкта та об'єкта, розгалуженими внутрішніми й зовнішніми зв'язками та відносинами. За таких умов система створює нову, інтегративну якість, не властиву її компонентам, що проявляється в підвищенні її ефективності. Тому відносно самостійні компоненти професійної підготовки майбутнього фахівця ми розглядаємо не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, що дозволяє виявити загальні системні властивості та якісні характеристики. Аналіз особливостей протікання окремих процесів (наприклад, професійного самовизначення, становлення, розвитку майбутнього фахівця тощо) в такій системі дає можливість упорядкувати їх та розглядати як єдине ціле, у взаємодії й кореляційних зв'язках між собою.

Професійна підготовка майбутнього фахівця розуміється нами як неперервний і керований процес набуття особистістю суб'єктивного

[318] Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / М. Г. Чобітько; МОН України; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Черкаси: Брамо-Україна, 2006. – С. 80 – 81.

досвіду професійної діяльності, що дозволяє системно та цілісно сприймати дійсність і діяти на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій, закладених в сучасних освітніх концепціях неперервності, гуманітаризації освіти і професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах для формування професійної компетентності особистості та успішної праці з урахуванням сучасних вимог ринку праці.

У Постанові Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 р. №1719 подано перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра: освіта, гуманітарні науки та мистецтво, соціальні науки, бізнес і право, природничі науки, інженерія, будівництво та архітектура, транспорт, геодезія та землеустрій, сільське, лісове і рибне господарство та переробка їх продукції, техніка та енергетика аграрного виробництва, ветеринарія, охорона здоров'я, соціальне забезпечення, сфера обслуговування, державне управління, військові науки, безпека. Професійна підготовка у вищих навчальних закладах здійснюється за певними галузями знань. Так, наприклад, у напрямі «Гуманітарні науки та мистецтво» можна здобути кваліфікацію бакалавра у галузях знань: 0201 Культура (культурологія, книгознавство, бібліотекознавство і бібліографія, народна художня творчість, документознавство та інформаційна діяльність тощо); 0202 Мистецтво, 0203 Гуманітарні науки (філософія, історія, філологія)[319].

Є такі варіанти неперервності професійної підготовки, коли одна й та ж освітня програма бакалаврату та магістратури здійснюється у навчальних закладах різних типів, в єдиному професійному просторі регіону. В. Семиченко розглядає неперервність професійної підготовки вчителя під кутом зору визначеної ієрархії цінностей: пріоритетна мета (розвиток особистості, пошук індивідом свого місця в житті, у соціальній та професійно-рольовій структурі суспільства), професіоналізація як включення майбутнього вчителя в професійно-рольові відносини, спеціалізація як оволодіння окремими технологіями. З цього випливає висновок про важливість

[319] Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра [Електронний ресурс]: Постанова Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 р. № 1719. – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo.

неперервності професійної підготовки фахівця для підтримки свого професійного «тонусу», постійного підвищення рівня професійної майстерності, що уможливлять його фахову «валентність» і зроблять конкурентоспроможним на сучасному ринку праці.

Оскільки темпи інновацій за останній час прискорюються, професійна підготовка майбутніх фахівців у вищій школі має забезпечити не просто ступеневе поетапне навчання впродовж життя, а всебічний розвиток людини, професійне його становлення, поступове збагачення творчого, інтелектуального, інформаційного і духовного потенціалів. Отже, щоб йти в ногу з впровадженням інновацій у професійну діяльність, професійна підготовка фахівців у вищій школі як процес придбання професійно спрямованих знань, умінь, навичок, досвіду і виховання, на думку багатьох учених, має ґрунтуватися на *ідеології неперервної освіти.* У наш час «відбувається перехід від разового чи періодичного навчання до безупинного процесу навчання і перенавчання дорослих, оскільки навіть вищої освіти, що отримана в певному навчальному закладі, сьогодні вже надовго не вистачає (орієнтовно на 3 – 4 роки)». На думку індійського соціолога П. Шукли: – «Освіта вже не може розглядатися як підготовка до життя. Вона – саме життя». На кожному етапі вона наповнюється новим змістом, новими організаційно-педагогічними формами і методами, новими потребами і відповідними підходами до інтегрування індивідуальних професійних, соціальних аспектів життєдіяльності.

При переході від навчання професії до практичної діяльності спостерігаємо протиріччя, яке проявляється в тому, що організація навчально-пізнавальної діяльності має розбіжності з професійною працею фахівця. Тому постає нагальна потреба впровадження такого навчання, яке б забезпечило перехід, трансформацію одного типу діяльності (навчально-пізнавальної) в інший (професійну) з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій (вчинків), засобів, предметів і результатів. На нашу думку, таким вимогам певною мірою відповідає контекстне навчання, навчання у навчально-тренувальних формах тощо. Проте, як зазначає Т. Коваль, цілісність змісту етапів зазначеної трансформації видів діяльності у таких організаційних формах навчання повністю не зберігається. Для того, щоб учень або студент мав можливість перейти від навчання до професійної праці,

необхідно у процесі професійної підготовки створити такі педагогічні умови, які б забезпечили зазначений вище процес трансформації[320].

М. Чобітько та А. Ахмерова вважають, що для вирішення цієї проблеми у процесі професійної підготовки можна виділяти певні форми діяльності (базові і проміжні або перехідні), впровадження яких забезпечить послідовний перехід від навчальної до професійної діяльності. До базових можна віднести такі види діяльності: академічну, квазіпрофесійну, навчально-професійну. Як проміжні можна розглядати форми навчання студентів, у яких чітко виявляються (за цілями, формами, змістом) характерні ознаки майбутньої професійної діяльності[321].

Кожній професії, або групі споріднених професій відповідає провідна для неї цілісна особистісна якість, розвитку якої слід приділяти більшу увагу в процесі професійної підготовки. Як зазначає Г. Балл, ядром такої якості, духовним стрижнем особистості професіонала є певна ціннісно-мотиваційна домінанта. Так, для особистості вченого нею виступає спрямованість на пошук істини (раціонально обґрунтованої способом, прийнятим для наукового співтовариства); для особистості інженера – прагнення створити найдосконаліший технічний об’єкт (або забезпечити його найефективніше функціонування); для особистості митця – прагнення виразити істотні для нього сенси у художніх образах і за їх допомогою прилучити до цих сенсів людей, які сприйматимуть твори.

Аналіз наукових праць показав, що в педагогічній літературі практично не розглядається професійний аспект якості знань, тоді як, на нашу думку, до проблеми якості освіти, якості підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі варто підходити з орієнтації освітнього процесу на формування готовності майбутнього фахівця до практичної професійної діяльності.

В основу сучасної філософії професійної освіти покладено концепції гуманізації та гуманітаризації професійної підготовки

---

[320] Коваль Т.І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Коваль Тамара Іванівна. – К., 2008. – С.69.

[321] Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / М. Г. Чобітько; МОН України; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Черкаси: Брамо-Україна, 2006. – С.62.

фахівців у вищих навчальних закладах. Розглянемо це детальніше.

Ми виходимо з того, що між гуманістичним і гуманітарним існують закономірні взаємозв'язки. Гуманітаризація освіти є найважливішою формою прояву життя людини, її активного ставлення до навколишньої дійсності і покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості та планетарне мислення. Одним із найважливіших практичних напрямів гуманітаризації освіти є перегляд змісту навчання, відображення в ньому в доступній формі світової філософської та загальнокультурної спадщини, філософських і етичних концепцій, історії науки[322].

Гуманітаризація професійної підготовки майбутнього фахівця (Ю. Болотін, В. Міжеріков, М. Окса, П. Сікорський) спрямована на: подолання технократичного підходу до освіти як системи підготовки кадрів з його нехтуванням людиною і духовними цінностями; передбачає збільшення кількості гуманітарних дисциплін, поглиблення інтеграції їх змісту для здобуття системного знання, диференціацію навчання для випробування і розвитку особистісних здібностей і нахилів у різних видах людської діяльності для вибору навчальної дисципліни і різних форм продовження навчання; реалізацію системи заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті освіти й у такий спосіб на формування особистісної зрілості тих, кого навчають. Гуманітарний зміст орієнтований на потреби суспільства щодо виховання громадянина, патріота України, який вшановує її історію, національну культуру, мову. Водночас він має вектор спрямованості на особистість молодої людини, її розумовий розвиток, сформовану систему цінностей (О. Семеног).

Гуманітаризація змісту психолого-педагогічних дисциплін, які вивчають у непедагогічних вищих навчальних закладах, вбачається в тому, що вони мають спільний об'єкт дослідження – людину у процесі її становлення, розвитку, вдосконалення. З цього випливають виділені нами змістовні модулі соціально-гуманітарних дисциплін для вивчення у вищих навчальних закладах всіх рівнів акредитації: психічна природа

[322] Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія] / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої / АПН України ; МОН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – 2008. – С. 22.

людини й закономірності її розвитку; особистість у навчально-виховному процесі; освітні системи в історичному і сучасному соціокультурному просторі, принципи їх конструювання й прогнозування; технології навчання й виховання. Через зміст професійної підготовки у майбутнього фахівця також формується уявлення про своєрідну природу та механізми розвитку особистості, її функції в життєдіяльності людини; про рефлексію, переживання та діалог як механізми формування досвіду.

Аналіз розглянутих підходів свідчить про те, що процес підготовки фахівця у вищому навчальному закладі так або інакше розглядається як процес становлення суб'єктної позиції студента. Поняття «суб'єктність» не є новим у науці. У явній або не в явній формі в ньому присутні аспекти вітчизняної філософії, психології та педагогіки. Історичне коріння поняття «суб'єктність» міститься в працях Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна. Стати суб'єктом певної діяльності, значить засвоїти цю діяльність, оволодіти нею, бути спроможним її здійснювати і творчо перетворювати (В. Слободчинов). За В. Сластьоніним, процес становлення суб'єктності характеризується здатністю особистості: до самоспостереження, самоаналізу, саморефлексії (самопізнання); розуміння власних задач у кожній конкретній ситуації, визначення лінії адекватної поведінки; до аналізу ситуації, постановки задачі, планування дій, цілетворення, (саморегуляції). На думку О. Вербицької, оволодіння професійної діяльністю повинно бути забезпечено в рамках і засобами якісно іншої навчальної діяльності.

Таким чином, перехід від навчання або професійної підготовки в освітній інституції до професійної праці не є лінійним переходом від засвоєння знань до їх застосування, як це задекларовано традиційною дидактикою. Здійснити складний процес трансформації навчальної діяльності в професійну, по суті означає не тільки заміну одного провідного типу діяльності іншим, але й якісну зміну соціальної позиції студента. Для випускника вищого навчального закладу це ніби перехід в інший вимір, на другий, якісно новий щабель – соціальної і функціональної активності особистості.

У навчальній діяльності знання, уміння, навички – тобто те, на що спрямована активність студента – визначають предмет цієї

діяльності. Після закінчення вищого навчального закладу він буде виконувати професійну діяльність, яка має інший предмет, ніж навчальна. У момент переходу від навчальної діяльності до професійної знання перестають бути предметом діяльності, набуваючи функції засобу її реалізації. При професійно-особистісній орієнтації навчання теоретичне знання стає для студента осмисленим, перетворюючись із набору знань, умінь, навичок, придатних лише для складання іспитів, в живе знання, в орієнтовану основу майбутньої професійно-педагогічної діяльності, яка формується у змодельованих ситуаціях компетентної предметної дії і поступку. Тим самим студент як би розвертається із минулого через сучасне в майбутнє, діє у цілісному часовому просторі «минуле – сучасне – майбутнє». Він розуміє, що було (зразки теорії і практики професійної діяльності), що є (пізнавальна діяльність, до якої він залучається) і що буде (змодельовані ситуації професійної діяльності). Все це, на думку М. Чобітько, мотивує його навчальну діяльність, робить її осмисленою і продуктивною[323].

У нашій роботі вважаємо за доцільне дати тлумачення ще одного поняття *«майбутній фахівець»*. Майбутнього фахівця А. Конох визначає як особистість, яка цілеспрямовано здобуває у вищих навчальних закладах кваліфікацію відповідно до певного освітньо-кваліфікаційного рівня в процесі спеціально організованої навчально-виховної діяльності, яка сприяє національно-патріотичному вихованню людини, позитивно впливає на підготовку до активного та якісного життя, професійної діяльності[324].

Розглядаючи проблему професійної підготовки майбутніх фахівців, не можна не з'ясувати, яким чином вимоги до неї формалізовано у поняттях «професіографія» та «професійні вимоги».

У словнику з професійної освіти поняття «*професіографія»* визначається як «технологія вивчення вимог, які ставить професія до особистісних якостей, психологічних здібностей, психофізіологічних можливостей людини»[325]. Професіограма тлумачиться як: науковий

---

[323] Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / М. Г. Чобітько; МОН України; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Черкаси: Брамо-Україна, 2006. – С.67.

[324] Конох А.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у вищому навчальному закладі: Монографія. – Запоріжжя: ЗДУ, 2006. – С. 81 – 82.

[325] Сущенко Л. П. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-

опис праці та необхідних якостей, що може використовуватися у профорієнтації, підборі кадрів тощо; характеристика окремих виробничих груп;[326] перелік і опис загальних трудових і спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання професійної діяльності[327]; документ, у якому описуються особливості спеціальності, професії (психологічні, виробничо-технічні, медико-гігієнічні тощо). Вона включає кваліфікаційний профіль, у якому всі потрібні працівнику якості, знаходять кількісне відображення[328].

Діяльнісний підхід найбільш зримо спостерігається в професіограмах, розроблених О. Смирновою, В. Сластьоніним, Н. Тализіною. О. Смирнова зображає модель спеціаліста як описовий аналог діяльності, що у формалізованих конструкціях відображає її найважливіші характеристики. З-поміж базових зазначимо такі[329]: завдання, які доводиться розв'язувати фахівцеві в професійній діяльності; типи діяльності, функції; шляхи вирішення виділених проблем або завдань; знання, якими оперує в своїй діяльності фахівець; уміння і навички; якості особистості; ціннісні орієнтації й установки. В описовій моделі В. Сластьоніна враховано різні аспекти і етапи діяльності вчителя. Дослідником виділено загальнопедагогічні вміння, властивості вчителя, вимоги до структури та змісту психолого-педагогічної, спеціальної і методичної підготовки зі спеціальності[330].

Визнаючи знання як елемент будь-якої діяльності, будь-якого вміння, Н. Тализіна зробила висновок про те, що в моделі спеціаліста доцільно виділити основні системні задачі, які він буде розв'язувати в професійній діяльності. Для цього, на їх думку, логічним буде використати мову вмінь та мову типових задач, зауважуючи, що ці мови є рівноцінними, оскільки кожна задача передбачає наявність

методологічний аспект) : [монографія] / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя: Запорізький держ. ун-т, 2003. – С. 43 – 44.

[326] Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТО «Перун», 2004 – С. 995.

[327] Вступ до педагогічної професії: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – [2-е вид.]. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003.– С. 41.

[328] Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский. – Л. : ЛГУ, 1976. – С.17– 18.

[329] Моделирование деятельности специалиста на основе исследования / под. ред. Е.Э. Смирновой. – Л.: Ленинградский гос. ун-тет, 1984. – С. 17.

[330] Сластенин В. А. Опыт построения профессиограммы учителя советской школы / В. А. Сластенин // Формирование профессионально-пед. направленности студентов пед. вуза : материалы науч. конф. / отв. ред. В. П. Шуман. – Владимир, 1972. – Ч. I. – С. 30-45.

вміння для її розв'язання, а кожне вміння, у свою чергу, призначене саме для цього.

Неабияке значення для нашого дослідження має концепція І. Підласого щодо формування кваліфікаційної характеристики спеціаліста. Вимоги до фахівця він диференціює із трьома підструктурами діяльності, які характеризують особу як «спеціаліста», як «робітника», як «людину»[331].

Наприкінці 80-тих років минулого століття відбувається зміна пріоритетів щодо визначення мети професійної підготовки фахівців у вищих закладах освіти. Кваліфікаційні характеристики того часу певною мірою визначали стандарт якості професійної підготовки, що відповідала здобутій випускником спеціальності та кваліфікації. Цей стандарт було описано за допомогою системи типових задач і показників якості щодо їх вирішення.

Концепція стандартів вищої освіти незалежної України, що розробляється починаючи з 1998 року, враховує спрямованість освіти на всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору[332]. У новій редакції освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) автори декларують нове осмислення і світоглядне бачення моделі фахівця. На їх думку, система здатностей і умінь повинна віддзеркалювати світоглядницькі, гуманітарні, культурні, особистісні вимоги, що висуваються державою до виховання майбутнього фахівця та формування у нього загальних і спеціальних здатностей.

У результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання у вищому навчальному закладі, за підсумками державної атестації, як це зазначено у статті 1 Закону України «Про вищу освіту» (2002 р.), особа здобуває певну кваліфікацію.

Конвенцію Ради Європи/ЮНЕСКО про визнання кваліфікацій вищої освіти в Європейському регіоні було прийнято в Лісабоні 11

---

[331] Подласый И. П. Педагогика. Общие основы. Процесс обучения : в 2 кн. / И. П. Подласый. – М.: Владос, 1999. – Кн. 1. – 576 с.

[332] Закон України «Про вищу освіту» (від 17.01.2002 р. № 2984-III) // Голос України. – 2002. – № 43 (2794) (5 бер.). – С. 10 – 15.

квітня 1997 року. На даний момент її ратифікували 28 і підписали 14 країн. У Берлінському комюніке (2003 р.) Міністрів, що відповідають за сферу вищої освіти в європейських країнах, визнано необхідним виробити структуру порівняних і сумісних кваліфікацій для національних систем вищої освіти. Це дозволило б описати кваліфікації в точки зору робочого навантаження, рівня, результатів навчання, компетенцій і профілю (для задоволення численних особистісних і академічних потреб людини, а також запитів ринку праці).

У Маастрихтському Комюніке (14 грудня 2004 р.) щодо пріоритетів розвитку європейської співпраці в галузі професійної освіти і навчання Міністри освіти з 32 країн ЄС, європейські соціальні партнери і Європейська Комісія ухвалили рішення про пріоритетну розробку відкритої і гнучкої європейської системи кваліфікацій з метою забезпечення визнання і перенесення кваліфікацій. Слушно додати, що система кваліфікацій охоплює як професійну, так і загальну середню освіту.

На Бергенській конференції міністрів (2005 р.), прийнято комплексну структуру кваліфікацій європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Одночасно була підкреслена важливість узгодження структури кваліфікацій для ЄПВО і структури кваліфікацій для освіти протягом всього життя (EQF), яка розробляється в Європейському Союзі і в країнах-учасницях[333]. Водночас у ряді документів і публікацій підкреслюється необхідність диференціації двох рамочних структур. У зв’язку з чим чіткого визначення потребують дефініції, концепції, а також статус обох структур кваліфікацій. Інакше, як заявила Європейська асоціація університетів (EUA), освітній системі загрожує невизначеність, що пов’язана із наявністю двох фреймів, двох типів результатів навчання, яка певним чином мають спільні ознаки, але не є тотожними та ідентичними.

Дефінінційний аналіз поняття «кваліфікація» дозволив нам дійти певних узагальнень. Кваліфікація – (від лат. quails – який за якістю, facio – роблю) – соціальна конструкція, що вказує на реальні атрибути

[333] Болонский процесс: Бергенский этап / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 174 с. – С. 168.

знання або фізичної здатності[334]; визначення якості чого-небудь у будь-який спосіб, оцінка певного явища, предмета тощо; ступінь професійної підготовки працівника; наявність у нього знань, умінь і навичок, потрібних для виконання певного виду роботи; характеристика певного виду роботи, що встановлюється залежно від її складності, точності, відповідальності; характеристика предмета, явища (С. Гончаренко); здатність особи виконувати завдання та обов'язки відповідної роботи, що визначається рівнем освіти і спеціалізацією[335]; визначення якості чого-небудь, оцінювання; рівень (ступінь) підготовленості до певного виду діяльності, спеціальність; суспільне визнання, свідчення того чи іншого ступеня придатності (офіц.); здатність до якого-небудь виду праці, рівень підготовленості[336]; конкретна професія (В. Маслов, Н. Зволинська); комплексна характеристика якості праці фахівця, що зумовлюється його освітнім рівнем і фаховою підготовкою за певною спеціальністю (Ю. Нагірний). У контексті дослідження проблеми вважаємо за доцільне навести ще одну комплексну характеристику поняття «кваліфікація» як сукупність зумовлених конкретно-історичним рівнем розвитку науково-технічного прогресу природних і набутих здібностей людини, які розвиваються загальною освітою і спеціальною підготовкою та практичним освоєнням професійних навичок і умінь, що дає індивідові можливість виконувати трудові функції ревної складності в межах конкретної спеціальності[337].

У «Конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні» (Лісабон, 1997) подано визначення двох базових понять із концептом «кваліфікація». «Кваліфікація з вищої освіти» означає будь-яке звання, диплом або інше свідоцтво, що видане компетентним органом і засвідчує успішне закінчення програми з вищої освіти. «Кваліфікація, що надає доступ до вищої

---

[334] Социология: термины, понятия, персоналии: учебный словарь-справочник / [под общ. ред. Печи В.М.]. – К.: Каравелла, 2002.– 480 с. – С. 159.

[335] Міжнародна стандартна класифікація професій (ISCO-88) [Електронний ресурс]: International Standard Classification of Occupation (ILO, Geneva). – Режим доступу : http://www.nau.kiev.ua/nau10/ukr/show.

[336] Педагогіка: педагогические теории, системы, технологии / под ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 2000. – С. 426.

[337] Гаврилишин Б.Д. Єкономічна енциклопедія в трьох томах. / Б.Д.Гаврилишин, В.А.Ющенко, А.С.Гальчинський. – Київ: Вид. центр «Академія», 2000; Тернопіль: «Академія народного господарства». – 2000. – Том 1.– С. 748.

освіти» означає будь-який диплом або інше свідоцтво, що видане компетентним органом, засвідчує успішне закінчення освітньої програми і надає власнику кваліфікації право брати участь у процедурі допуску до вищої освіти[338]. Такими чином, можна констатувати, що кваліфікації випускників вищих навчальних закладів, які засвідчені дипломами про вищу професійну освіту, забезпечують їм можливість здійснення різних видів професійної діяльності, визначених державним освітнім стандартом вищої професійної освіти в частині державних вимог до мінімуму освіти й рівня підготовки випускників.

У наукових джерелах кваліфікація визначається також як здатність працівника виконувати конкретні завдання та обов'язки в рамках певного виду діяльності або рівень його компетентності щодо виконання певного виду роботи в межах предметного поля спеціальності. У цьому контексті вона має такі два параметри: рівень кваліфікації, що визначається обсягом та складністю завдань і обов'язків, які виконує працівник, та кваліфікаційну спеціалізацію, яка зумовлюється галуззю потрібних знань.

Європейська система кваліфікацій (ЄСК) є рамковою конструкцією, що описує узагальнену структуру кваліфікацій всіх рівнів освіти, зіставну з національними системами кваліфікацій. Кваліфікація означає офіційне визнання цінності освоєних людиною компетенцій для ринку праці та подальшої освіти і навчання, а також дає право на здійснення трудової (професійної) діяльності. ЄСК включає 8 рівнів кваліфікацій, що враховують 3 цикли вищої освіти, визначені в ході Болонського процесу. Кожен рівень має власний опис, заснований на 3 поняттях: знання, уміння і широкі компетенції, що включають особистісні та професійні результати навчання. Рівні 5-8 відносяться до вищої освіти (третинна не університетська освіта, ступінь бакалавра, ступінь магістра, докторський ступінь). На їх основі здійснюється порівняння і зіставлення національних систем кваліфікацій[339].

Структура кваліфікацій Європейського простору вищої освіти не носить характеру жорстких розпоряджень, тобто не є нормативно-

[338] Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні (Розділи I, II) [Електронний ресурс]: – Режим доступу: http://www.bologna berlin2003.de/pdf/Lisbon_convention.pdf.

[339] A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area 2005 The National IT and Telecom Agency, Denmark [Электронный ресурс]. – Режим доступу : www.netboghandel.dk.

обов'язковою конструкцією (prescriptive). Вона розуміється не як категорична правова норма, але спрямована на розробку сумісних з нею національних структур кваліфікацій вищої освіти. При розробці останніх в тій або іншій країні цілком допускається її конкретизація. У цьому плані визначення складу компетенцій, диференційованих за рівнями вищої освіти для різних напрямів (спеціальностей) підготовки, є непростим процесом операціоналізації дескрипторів, що містяться в структурі кваліфікацій Європейського простору вищої освіти.

Цілком очевидно, що прийняття до уваги всіх вищезазначених аспектів поняття «кваліфікація» у міжнародних документах має бути врахованим при формуванні національної законодавчої, нормативної бази вищої освіти.

Наші розвідки доводять, що в Україні, порівняно з іншими країнами, дефініції поняття «кваліфікація» змістовно більш наповнені та диференційовані у площині діяльнісного підходу до організації професійної підготовки. Пояснимо цю тезу.

В Україні для кожного ступеня вищої освіти встановлені академічна та професійна кваліфікації, що здобуваються громадянами одночасно в ході освоєння освітньо-професійної програми визначеного освітнього (неповна, базова вища, повна вища освіта) й освітньо-кваліфікаційного рівнів бакалавра, спеціаліста, магістра. Їх наявність підтверджується документом, що є водночас сертифікатом і, у більшості випадків, ліцензією. Перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями є складовою державного стандарту вищої освіти України та містить перелік назв кваліфікацій, які визначаються через професійні назви робіт, що мають виконувати фахівці певного освітньо-кваліфікаційного рівня на первинних посадах.

Освітньо-кваліфікаційний рівень (ОКР) вищої освіти характеризує ступінь сформованості особистості, системи знань, умінь та навичок, який забезпечує здатність особи до фахової діяльності відповідного рівня. Освітньо-кваліфікаційний рівень є відображенням кваліфікації за прийнятою шкалою оцінок. Незважаючи на характер вимог, що висуваються до випускника певного ОКР в галузевих стандартах за напрямами підготовки, маємо зазначити незначну гнучкість освітньо-професійних програм, оскільки відповідно до

Закону України «Про вищу освіту» вища професійна освіта спрямована на певну первинну посаду, на які можуть претендувати випускники. Це говорить про необхідність перегляду статусу кваліфікацій в українській освіті, що в свою чергу спричинить зміну орієнтирів у професійній підготовці фахівця. У даному випадку йдеться про необхідність вищої професійної освіти чітко реагувати на вимоги ринку праці щодо підготовки фахівця широкого профілю і з подвійною кваліфікацією[340].

У системі професійної освіти України первинні посади для кожної кваліфікації визначаються переважно за одним з основних нормативно-правових документів у сфері праці й соціального захисту – Довідником кваліфікаційних характеристик професій працівників. У ньому наведено кваліфікаційні характеристики посад, тобто переліки завдань і обов'язків, які мають виконувати працівники, вимоги до їх професійних знань, освітнього й освітньо-кваліфікаційного рівнів. На підставі вивчення вимог ринку праці і суспільства до соціально важливих рис і якостей випускника вищого навчального закладу формується модель фахівця у вигляді складової стандарту вищої освіти – освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника, що є переліком сформованих в нього компетенцій.

З метою приведення кваліфікаційних характеристик професій працівників, що є загальними для всіх видів економічної діяльності, відповідно до Законів України «Про вищу освіту», «Про професійно-технічну освіту» затверджено Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Довідник є нормативним документом, обов'язковим з питань управління персоналом на підприємствах, в установах і організаціях усіх форм власності та видів економічної діяльності. У ньому визначено перелік основних робіт, які властиві тій або іншій посаді, що забезпечує єдність у визначенні кваліфікаційних вимог щодо певних посад за ДК 003:2005 Національним класифікатором України «Класифікатор професій – 2005 (2007)»: «Керівники», «Професіонали», «Фахівці», «Технічні службовці». У частині «Кваліфікаційні характеристики» поданий матеріал

[340] Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія] / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої / АПН України ; МОН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – 2008. – С.33.

структуровано за розділами: «Завдання та обов'язки», «Повинен знати», «Кваліфікаційні вимоги». За необхідності подається додатковий розділ «спеціалізація».

У розділі «Завдання та обов'язки» наведено типові професійні завдання, обов'язки та повноваження для певної посади, посилання на галузь необхідних знань. У розділі «Повинен знати» наводяться основні вимоги до спеціальних знань, необхідних для виконання відповідних типових завдань та обов'язків, а також знань законодавчих актів, положень, інструкцій та інших нормативних документів, методів і засобів, які працівник повинен вміти застосовувати під час виконання своїх професійних обов'язків. У розділі «Кваліфікаційні вимоги», відповідно до певної посади вимоги до освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня, визначено вимоги до післядипломної освіти та мінімальні вимоги до стажу роботи.

Для професійної групи «Керівники» визначено вимоги згідно з рівнем і функціями управління та керівництва, які відрізняються за своєю складністю та відповідальністю: керівники первинних структурних підрозділів, керівники структурних підрозділів вищого рівня, керівники підприємств, установ, організацій. Для професійної групи «Професіонали» визначено вимоги повної вищої освіти з освітньо-кваліфікаційним рівнем магістр або спеціаліст та подано чотирирівневе кваліфікаційне категоріювання фахівців. Для професіоналів, зайнятих на складних і відповідальних роботах (інженер-конструктор, інженер-електронік тощо), запроваджено п'ятирівневе кваліфікаційне категоріювання.

Для професійної групи «Фахівці» визначено вимоги базової або неповної вищої освіти з освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр, молодший спеціаліст та трирівневе кваліфікаційне категоріювання. В окремих випадках визначаються вимоги повної вищої освіти з освітньо-кваліфікаційним рівнем спеціаліст. Для професійної групи «Технічні службовці» визначено вимоги професійно-технічної освіти чи повної загальної середньої освіти та професійної підготовки на виробництві, у сфері послуг. Розділ «Спеціалізація» подає дані про похідні назви посад, характеристики робіт, галузеву віднесеність тощо, які вказують на особливості застосування посади.

Зазначимо, що Довідник[341] слугує основою для: а) розроблення посадових інструкцій працівникам, які закріплюють їх обов'язки, права та відповідальність; б) складання положень про структурні підрозділи, які визначають їх роль та місце в системі управління підприємством (установою, організацією); в) формування та регулювання ринку праці; г) ведення документації про укладення трудового договору (прийняття на роботу), професійне просування, переведення на іншу роботу, відсторонення від роботи, припинення і розірвання трудового договору; д) присвоєння і підвищення категорій за посадою відповідно до оволодіння особою повним обсягом знань та робіт за результатами кваліфікаційної атестації; е) організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, які готують працівників за професіями відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Таким чином, у найбільш уживаних поняттях дослідження сфери освіти виділено різні змістовні контексти, що свідчать про їх багатовимірність і полісемантичність. Дефініції визначають різні ознаки поняття, в яких дослідником осмислюється особистісний та професійний результат на кожному етапі та рівні неперервної освіти.

3.3 Принципи відбору та класифікації понять у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти

Необхідність визначення принципів класифікації понять дослідження проблем неперервної професійної освіти зумовлена природою методологічного знання як знання про *цілеспрямованість продуктивної діяльності людини протягом життя.* Розглянемо спочатку різні підходи до класифікації базових понять відповідно до визначених авторами предметів і завдань дослідження у випадку дослідження неперервної професійної освіти.

Сукупність базових понять дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів в контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти обґрунтовано М. Чобітько в таких аспектах: філософському (гуманізм, життєві цінності, цінності освіти,

[341] Державний класифікатор України. Класифікатор професій (із змінами і доповненнями) ДК 003–95. – К.: Держстандарт України, 2001. – 592 с.

гуманістична парадигма освіти, особистісно орієнтована освіта, особистісно орієнтоване навчання); особистісному (індивід, індивідуальність, особистість, особистісний підхід, особистісно орієнтована парадигма освіти); професійному (професіоналізм учителя, формування професіоналізму, професійна підготовка, професійне навчання, професійне мислення, професійна готовність, професійне самовизначення, професійна самоактуалізація, нарощування професіоналізму[342].

З метою визначення форми подання понятійно-термінологічного апарату дослідження теоретичних і методичних основ професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями І. Соколова в монографічному дослідженні виділяє такі принципи його формування: науковості, системності, історизму, інтегративності, повноти та цілісності, контекстності, автономності, надпредметної спрямованості, узгодженості. На основі теоретичного аналізу базові поняття дослідження класифіковано в 4 групи. До першої віднесено дефініції дослідження проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога у вищому навчальному закладі: професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога, парадигми (антропологічна, гуманістична, гуманітарна, культурологічна), концепції (неперервності педагогічної освіти, особистісно орієнтованої освіти, білінгвальної, плюрилінгвальної освіти). До другої групи включено дефініції дослідження сутності та специфіки професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: «спеціальність», «кваліфікація», «педагогічна професія», «професійна компетентність», «комунікативна компетенція». Третя група – дефініції дослідження сучасних підходів до професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями у вищих навчальних закладах: аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, особистісно діяльнісний, компетентнісний. Четверту групу складають дефініції дослідження управління якістю професійної підготовки майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями на філологічних факультетах вищих навчальних закладів: «якість вищої освіти», «управління якістю професійної підготовки», «маркетинг

[342] Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / М. Г. Чобітько; МОН України; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Черкаси : Брамо-Україна, 2006. – С.19, 57.

ринків освітніх послуг і праці», «педагогічний моніторинг якості професійної підготовки»[343].

Теоретичний аналіз базових понять дослідження професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів дозволив Т. Коваль класифікувати їх на три групи: 1) поняття щодо загального контексту інформатизації суспільства; 2) поняття, що характеризують процеси інформатизації сфери менеджменту; 3) поняття, які розкривають особливості професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів у вищих навчальних закладах.

Поняття першої групи розглядаються авторкою у контексті таких дефініцій: «інформаційне суспільство», «інформація», «інформаційні технології», «інформатизація». Поняття другої групи аналізуються у контексті таких основних дефініцій: «інформаційний менеджмент», «інформаційні технології менеджменту», «інформаційний потік в організації», «інформаційний ресурс», «інформаційний процес управління», «інформаційно-комп'ютерне забезпечення», «інформаційне середовище», «професійна інформаційно-комп'ютерна діяльність». До понять третьої групи дослідницею віднесено такі: «інформатизація освіти», «інформаційні технології навчання», «інформаційно-навчальне середовище», «комп'ютерно орієнтоване навчальне забезпечення професійної підготовки з інформаційних технологій», «професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів у вищих навчальних закладах», «мотивація до неперервного учіння з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів», «готовність майбутнього менеджера-економіста до професійної інформаційно-комп'ютерної діяльності»[344].

Для з'ясування теоретичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах Л. Сущенко в своєму дослідженні аналізує три

---

[343] Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія] / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої / АПН України ; МОН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – 2008. – С.14 – 15.

[344] Коваль Т.І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Коваль Тамара Іванівна. – К.: 2008. – С. 54.

групи понять, які розділено за визначеними дефініціями: дефініції загального контексту освітянської діяльності, дефініції щодо проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, дефініції щодо проблеми фізичного виховання та спорту. Дефініції загального контексту освітянської діяльності: «цивілізація», «цивілізаційний підхід», «культура», «освіта», «особистісно орієнтована освіта», «розвиток», «виховання». До групи понять, що досліджують проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту увійшли такі: «професійна підготовка», «професійна освіта», «професіографія», «професія», «кваліфікація», «спеціальність», «фахівець», «професійна спрямованість», «професійне самовизначення». До групи понять, які пов'язані з фізичним виховання та спортом, на думку Л. Сущенко, належать поняття: «фізичний розвиток», «фізична освіта», «фізкультурна освіта», «фізичне виховання», «фізкультурне виховання», «фізична культура», «спорт»[345].

В. Безрукова пропонує продуктивну стратегію розробки тезауруса дослідження, в основі якої відбір понять, що характеризують компонентний склад базових термінів, встановлюють взаємозв'язки між ними, описують предмет дослідження, визначають його типологічні характеристики. Дослідниця запроваджує «результативний показник», що фіксується в понятті як інтегративному факторі дослідження, якими є, наприклад, процес, аспект, характер, рівень, система тощо[346].

Зважаючи на міждисциплінарний характер дослідження такого феномена, як, неперервна професійна освіта, термінологічний апарат кожної наукової роботи формує поняття різного ступеня узагальнення. Нам виділено такі принципи їх класифікації: історизму, системності, цілісності, автономності, антропологічний, онтологічний, діалогічності, самопізнання, креативності, фрактальності, тезаурусного моделювання понять. Розглянемо кожен з них детальніше.

---

[345] Сущенко Л. П. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : [монографія] / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя: Запорізький держ. ун-т, 2003. – С. 24, 41, 51.

[346] Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія] / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої / АПН України ; МОН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – 2008. – С.13.

Реалізація принципу *історизму*, на нашу думку, означає врахування економічних, соціополітичних, соціокультурних, психолого-педагогічних, інших факторів, що впливають на введення до наукового обігу поняття для сприйняття його «історичного» значення в певні періоди розвитку неперервної професійної освіти згідно з окресленими дослідником межами дослідження.

Принцип *системності* вбачаємо у визначенні базових понять неперервної професійної освіти у системі, через найближчі родо-видові відношення. У нашому розумінні таким «ядром» є «професійна освіта», а його компонентний склад формує поняття, що відображає конкретні предмети дослідження – «неперервна освіта», «освіта дорослих», «вища професійна освіта», «післядипломна освіта», «професійна підготовка майбутніх фахівців (вчителів)», «технології професійної підготовки майбутніх фахівців (учителів)» відповідно до сучасних концепцій, освітніх парадигм і підходів, педагогічних теорій. При цьому досліднику доцільно врахувати: а) визначені мета, завдання, умови та рівні неперервної освіти, суб’єкти діяльності професійної (педагогічної) освіти; б) виділені компоненти неперервної професійної освіти або професійної підготовки майбутнього фахівця у закладі освіти (вищому навчальному закладі); в) обґрунтовані особливості його професійної освіти (підготовки) на кожному етапі життєдіяльності; г) процес та результат неперервної освіти (підготовки) майбутнього фахівця із застосуванням різних форм формальної і неформальної освіти; д) результат управління якістю неперервної освіти тощо. За таких умов, розширюючи «площину» понятійного поля дослідження неперервної освіти, дослідник має можливість описати її за допомогою значно більшого діапазону явищ для відображення всіх наявних протиріч та визначення подальших перспектив наукових розвідок.

Узагальненими абстрактними поняттями, що відображають найбільш суттєві ознаки явища «неперервна професійна освіта», виступають філософсько-логічні категорії «система», «процес», «управління», «якість» у взаємодії та взаємозв’язку. З цього приводу слушно пояснити, що у філософії взаємодія – це процес взаємного

впливу, найбільш загальна універсальна форма руху, розвитку[347]. У психології «взаємодія означає процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок. ...особливістю взаємодії є її причинна обумовленість. Кожна із взаємодіючих сторін виступає як причина іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що обумовлює розвиток об'єктів та їх структур»[348]. У нашому дослідженні вищезазначені поняття будемо розглядати з позицій взаємного впливу родо-видових, причинно-наслідкових, суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин.

Ми виходимо з того, що науковий тезаурус дослідження неперервної професійної освіти формується з понять, які є близькими або адекватними за своїм семантичним навантаженням. Зокрема до них належать:

- словосполучення, що відображають різні змістовні площини «професійної освіти» (неперервна, середня, вища, педагогічна, післядипломна), «професійної підготовки» (організація, управління, умови, педагогічні технології); «компетенції» (професійна, педагогічна, комунікативна, інформаційна тощо) та «спеціальності» (вищої освіти, педагогічні, широкого профілю, подвійні, поєднані, додаткові);
- словосполучення, що відображають вертикальну структуру понятійного поля «неперервної професійної освіти» (освітньо-кваліфікаційні рівні, ступені вищої освіти, допрофесійна, післядипломна, професійна підготовка в навчальному закладі тощо);
- поняття, що відображають горизонтальну структуру понятійного поля «неперервної професійної освіти» (система, структура, форми, компоненти, факторний аналіз);
- поняття, за допомогою яких доцільно аналізувати поняття «неперервна професійна освіта», як-то; управління неперервною професійною освітою, якість неперервної професійної освіти, якість менеджменту неперервної освіти, результат неперервної освіти.

---

[347] Философский словарь / под ред. М.М. Розенталя. – Изд. 3-е.– М.: Изд-во политической литературы, 1975. – 496 с.

[348] Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского; – [2-е изд. испр. и доп.]– М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що реалізація принципу *інтегративності видів знань* (педагогічних, психологічних, економічних, правових, лінгвістичних тощо) сприяє поєднанню полів знань гуманітарних наук, які раніше були апріорі ізольованими або вивчалися ізольовано. За таких умов висвітлити структуру методологічного знання про неперервну професійну освіту означає виділити та обґрунтувати загально філософські, загальнонаукові та частково наукові аспекти цієї проблеми. Але інтеграція знань можлива лише тоді, коли існують об'єктивні умови для об'єднання раніше розрізнених її елементів. Тому аналіз, синтез і узагальнення інформації, що належить до різних наук і предметних галузей знань, створюють передумови формування тезаурусу неперервної професійної освіти як наукового світогляду людини.

Принцип *повноти та цілісності* процесу наукового дослідження неперервної професійної освіти означає врахування особливостей понятійно-термінологічного апарату педагогічних наук, якому притаманні такі ознаки: висока ступінь абстракції понять, їх багатозначність та неоднозначність тлумачення в різних контекстах, належність терміна одночасно до різних галузей знань. Розглядаючи полісемічні, омонімічні, синонімічні варіанти поняття, дослідник має визначити провідний його концепт («стрижень»), що уможливить пояснення змісту та особливостей застосування поняття у контексті. Принцип контекстності допомагає науковцю проаналізувати різні трактування терміна, а також реалізувати логіку визначення змісту поняття згідно з логікою розв'язання завдань дослідження. Саме тому в наукових дослідженнях аналіз базових понять здійснюється, як правило, на основі словникових трактувань та наукових праць. Ці джерела слугують семантично-смисловим середовищем для осмислення сутності базових понять дослідження, а також для пояснення інших, які є похідними[349].

Реалізація принципу *автономності* у дослідженнях передбачає наукову самостійність різних галузей науки, як-от: педагогіки, психології, теорії управління тощо, знання яких теоретично

[349] Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія] / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої / АПН України ; МОН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – 2008. – С.14.

обґрунтовані в концепціях, теоріях, терміносистемах. У наукових розвідках цей принцип має використовуватися, коли ми наділяємо поняття неперервної освіти своєрідними ознаками, що відбиваються у методології конкретного дослідження і слугують параметрами та критеріями для виконання дослідно-експериментальної частини роботи.

Принцип *надпредметної* спрямованості забезпечує можливість екстраполяції системи базових понять однієї галузі знань на об'єкти інших. Це, зокрема, стосується теорії систем, синергетики, акмеології та аксіології, коли вони мають вектор спрямованості на дослідження понять неперервної освіти.

Принцип *узгодженості* набуває актуальності, коли йдеться про загальну логіку проведення наукового дослідження. Найважливішою характеристикою формування понять є розуміння не тільки ознак даного поняття (П), але і його зв'язків з іншими поняттями. На рис. 3.2 ми наочно розглядаємо структуру знань у вигляді графа з понять і термінів (Т), а також зв'язків (лінків) між ними. При цьому існують зв'язки між поняттями за принципом входження у визначення, які складають ієрархічну структуру «старих» і «нових» дефініцій (Д). Також існують зв'язки-твердження, які включають поняття одного рівня і не формують нових понять.

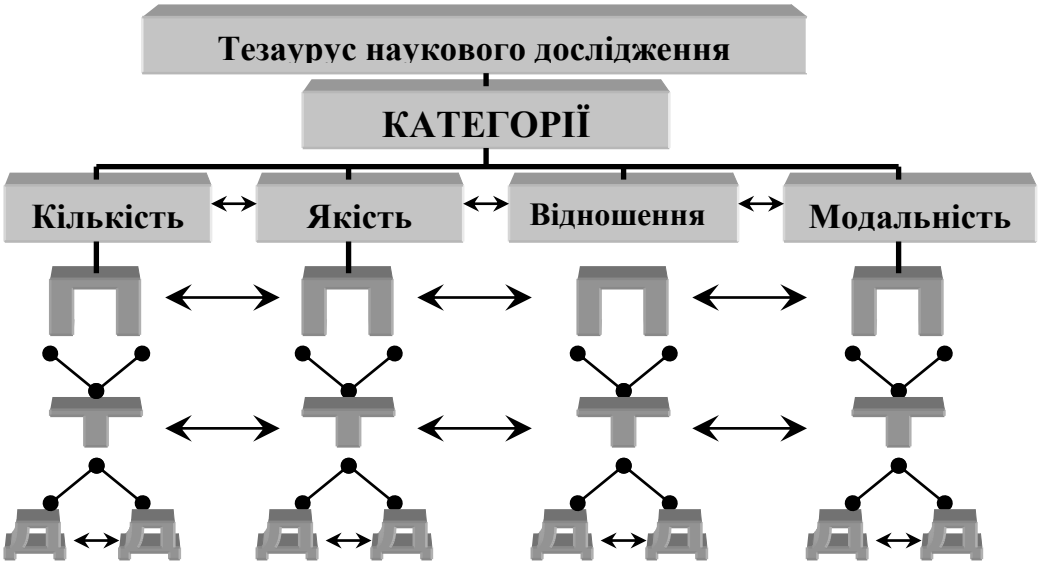

Рис. 3.2 Структура тезауруса наукового дослідження

Онтологічний принцип зумовлює розгляд неперервної освіти як важливого і специфічного модусу буття людини, розуміння його як онтологічного поняття. З огляду на це досліджуються засоби, методи, форми, технології неперервної професійної освіти з урахуванням різних способів буття людини, як-то: дошкільна, середня освіта, професійна підготовка у вищому навчальному закладі, післядипломна освіта. Це відбивається також у понятійному полі тезауруса.Принцип *діалогічності* сприяє суб'єкт-суб'єктному характеру взаємодії дослідників, які є представниками однієї або різних наукових шкіл. У ньому виявляється ціннісно-смислова паритетність дослідження проблем неперервної професійної освіти. Діалогічний характер професійного спілкування сприяє вільній самореалізації суб'єктів дослідно-експериментальної роботи. Поліфонія взаємодії реалізується у процесі комунікації педагогів-дослідників між собою, із собою, з науковою спільнотою у різних науково-комунікаційних формах. Це дає можливість для кожного учасника комунікації відстоювати власну позицію, аргументуючи точку зору, водночас сприймаючи думку інших учасників наукової дискусії.

Скориставшись рівневою класифікацією Б. Ломова щодо структури спілкування, ми проаналізуємо це явище у контексті формування тезауруса наукового дослідження проблем неперервної професійної освіти на макро- мікро- і мезарівнях. На макрорівні професійне спілкування являє собою складну сітку взаємозв'язків тезаурусів індивіда та представників наукових шкіл й розглядається як важливий аспект формування підходів щодо визначення понять, коли різні дефініції порівнюються та зіставляються; в процесі контекстного аналізу уточнюються терміни. На мезарівні професійне спілкування розглядається як сукупність цілеспрямованих, логічно завершених ситуацій професійної взаємодії. При цьому акцент робиться на змістових компонентах ситуацій спілкування («у зв'язку з чим» і «з якою метою»), виділяються та обґрунтовуються поняття, аналізуються формалізовані засоби визначення терміну. На мікрорівні увага зосереджується на аналізі елементарних одиниць спілкування як

взаємодії поведінкових актів, наприклад «питання – відповідь», «повідомлення інформації – ставлення до неї» тощо.

Принцип *креативності* передбачає використання таких засобів, методів і форм дослідження, які створюють умови для творчої самореалізації суб'єктів наукового пошуку. Принцип креативності відображає спрямованість наукового дослідження на формування творчої особистості дослідника. На індивідуальному рівні формування тезауруса відбувається розвиток мотивів, характерологічних особливостей, творчих умінь і психологічних процесів, які мають провідне значення для творчої діяльності і забезпечують насамперед розвиток дивергентного мислення людини та її умінь генерувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні шляхи вирішення проблемних завдань.

Ми вслід за В. Луковим виходимо з того, що сучасний тезаурус неперервної професійної освіти набуває також ознак фрактальності. В основу цієї тези покладено певні міркування. Інформація, що містить тезаурус окремого індивіда, є певною сукупністю того, що людина пам'ятає. Але вона, образно кажучи, не «розкладена по поличках», не узагальнена за формалізованими каталогами знань, а переплетена складним фракталом думок, рішень і висновків, зробленими особою в процесі життєдіяльності та реалізації професійних функцій. У своїй більшості це стосується групових тезаурусів, наприклад, представників однієї наукової школи. Виходячи з цього, положення про фрактальність тезауруса дозволяє подолати уявлення про лінійність, одновимірність понять, що по суті означає спрощену схему його розуміння. Можна уповні погодитися з такою схемою розуміння тезауруса історично віддалених епох, але у форматі дослідження сучасних взаємовідносин між поняттями – це гальмує розуміння дійсного стану речей. Це можна пояснити нарощуванням тезаурусної фрактальності, процесу, якого дійсно вже не можна ігнорувати. За таких умов математична теорія фракталів хоч і набагато точніше описує тезаурус, але все таки скоріше дає основоположний орієнтир, ніж повний і адекватний опис структурованої в тезаурусі неперервної професійної освіти.

Принцип тезаурусного міждисциплінарного *моделювання* знання дозволяє досліднику вийти за межі мови однієї наукової галузі знань. Відтак відбувається обмін інформацією між науковцями, що сповідують різні освітні парадигми, науковими школами, концептуальні ідеї яких набувають формальних ознак у педагогічних теоріях.

Тезаурусне моделювання дисциплінарного знання ґрунтується на припущенні, що вся сукупність використовуваних у даному дослідженні понять і зв'язків між ними достатньо точно моделює структуру знання предмета дослідження неперервної професійної освіти. Гіпотетично можна припустити таке: проаналізувати концепції та теорії по суті означає порівняти фрагменти тезаурусів і виділити спільні або відмінні фрагментарні ізоморфізми. При цьому слід зауважити, що ізоморфізм, у свою чергу, породжується частковим накладенням або перетином дослідницьких перспектив і галузей знань або предметних областей, що визначені для порівняння. Це дозволяє здійснювати міждисциплінарне перенесення фрагментів теоретичного знання, формулювати і вирішувати проблеми за *аналогією з* порівнюваними суміжними з педагогікою галузями знань. Відтак можна вибудовувати теоретичну модель предмету дослідження і описати її мовою певної галузі знань, використовуючи ізоморфні структури з інших тезаурусів, наприклад, педагогічних і юридичних.

Ми виходимо з того, що *тезаурус* – не моделювання у дослідженнях неперервної професійної освіти – це дослідження базових понять і вибудовування реальних моделей, внутрішньо і зовнішньо оформлених компонентних зв'язків. Відтак можна припустити, що вся сукупність базових понять (термінів) дослідження і зв'язків між ними достатньо точно моделює структуру знання виділеного предмета і об'єкта.

Міждисциплінарний обмін знаннями у науковому тезаурусі *дослідження неперервної професійної освіти* розуміється як проблема інтеграційних відносин на рівнях:

- історико-педагогічному (коли представлено генезис поняття, аналізується практичний досвід його використання в різних контекстах і соціальних формаціях);
- логічному (рід – вид) та системно-структурному (як частина – ціле);
- мовно-семантичному, що означає виділення «ядра», зміст якого визначають базові поняття, закономірності їх формування для логічного обґрунтування різних дефініцій, термінів і контекстів.

Методологічні принципи визначення та відбору понять дослідження сфери освіти дозволили класифікувати ці поняття у 5 груп.

Перша група пов'язана з проблемами теоретичного осмислення методології наукового дослідження неперервної професійної освіти. До її складу входять поняття, які *характеризують сучасні освітні парадигми, концепції та підходи у дослідженнях неперервної професійної освіти.* Ключовими поняттями ми вважаємо такі: парадигми (антропологічна, гуманістична, гуманітарна, культурологічна, неперервності освіти тощо), концепції: особистісно орієнтованої освіти, особистісно орієнтованого навчання, гуманітаризації освіти, профільного навчання); сучасні підходи (компетентнісний, синергетичний, особистісно-діяльнісний, технологічний, індивідуального-диференційованого навчання, білінгвальної, плюрилінгвальної освіти тощо). Цю групу ми вважаємо методологічним базисом у ієрархії тезауруса.

До *другої групи* віднесено базові поняття *дослідження проблем професійної підготовки фахівців в контексті неперервної професійної освіти.* З поміж основних виділяємо такі: «спеціальність (спеціалізація)», «кваліфікація», «професія», «освіта», «професійна освіта», «вища освіта», «неперервна (безперервна) професійна освіта», «професійна підготовка», «бакалавр, магістр», «майбутній фахівець», «професіографія», «професіограма», «кваліфікація», «компетенція», «компетентність», «подвійна компетенція», «професійна компетентність». Ця група включає поняття, в яких дослідником осмислюється результат неперервної професійної освіти згідно із визначеною проблемою дослідження.

Третя група пов'язана з проблемами дослідження проблем професійної підготовки вчителя у контексті неперервної педагогічної освіти. Такими ми вважаємо базові поняття у педагогічній освіті: «педагогічна професія», «педагогічна спеціальність, спеціалізація», «поєднані, подвійні, паралельні, додаткові спеціальності», «спеціальності широкого профілю», «подвійна кваліфікація», «професійна підготовка вчителя», «професійне самовизначення майбутнього вчителя», «професійна педагогічна компетентність», «професіоналізм педагога», «педагогічна творчість» та «педагогічна майстерність».

До *четвертої групи* було включено наукові поняття *дослідження проблем використання технологій в освіті*: «технологія», «педагогічна технологія», «технології творчого розвитку особистості», «технологія особистісно орієнтованого навчання», «інформаційно-комунікаційні технології», технології індивідуального, диференційованого навчання, кредитно-модульної організації навчання у вищій школі.

До складу *п'ятої групи* введено поняття дослідження менеджменту *якості освіти.* Йдеться про «якість», «якість вищої освіти», «якість професійної підготовки», «менеджмент якості неперервної професійної освіти», «менеджмент якості професійної підготовки фахівців», «маркетинг у неперервній професійній освіті», «педагогічний моніторинг неперервної професійної освіти».

Таким чином, упорядкування понятійно-термінологічної системи, розглянуте нами на прикладі неперервної професійної освіти, показало, що воно пов'язане зі структуризацією об'єкту дослідження. У процесі наукового дослідження відбувається тезаурусне моделювання знань, визначення і класифікація базових понять за принципами (історизму, системності, цілісності, автономності, антропологічності, онтологічності, діалогічності, самопізнання, креативності, фрактальності, тезаурусного моделювання), що скорельовані на розробку моделі нового наукового знання в предметній площині дослідження. Тезаурус наукового дослідження є моделлю знань, що є проекцією на реальні освітні процеси. Детальна розробка понятійного апарату наукового дослідження сприяє підвищенню рівня теоретичного аналізу освітніх проблем і проведення дослідно-експериментальної роботи.

3.4 Філософія формування тезауруса наукових досліджень з освітології

Теоретичний аналіз проблеми дозволив виділити парадигми і підходи як методологічну основу формування наукового апарату дослідження розвитку сфери освіти. Це такі: цивілізаційний, соціально-антропологічний, тезаурусний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, системний, особистісно діяльнісний, компетентнісний, інтегративний, індивідуального та диференційованого навчання. Розглянемо особливості їх реалізації в процесі формування наукового тезаурусу.

У науковому обігу (Е. Берн, Н. Бордовська, С. Гончаренко, Б. Кедров, Л. Пуховська, М. Романенко, А. Реан та ін.) поняття «парадигма» (від грец. – paradeigma – приклад, зразок, взірець) як соціокультурного феномена розглядається в різних контекстах. Кожному з них відповідає певна модель педагогічної діяльності, по-своєму виправдана і ефективна в тій або іншій ситуації.

У психології поняття «парадигма» означає подію, поступок або загалом психічне явище, яке може бути взятим у якості ідеалу, але не є достатньою підставою для пояснення сутності іншого явища за аналогією[350]. Аналіз словникових статей дозволив виділити такі дефініції цього поняття: система основних наукових досягнень (теорій, методів), за зразком яких організується дослідницька практика вчених у певній області знань (дисципліні) в певний історичний період[351]; той чи інший приклад, показова концепція або теоретичний підхід[352].

Формування парадигми зумовлюється елементом, який є домінуючим у системі основних параметрів освіти. Такими елементами Н. Бордовська, А. Реан вважають уявлення про систему знань, умінь, навичок, необхідних людині в конкретну історичну епоху; усвідомлення типу культури і способів розвитку особистості у процесі її засвоєння; принципи кодування і передачі інформації; осмислення цінності освіти в суспільстві; уявлення про місце і роль

[350] Альтшуллер Г.С. Найти идею / Г.С. Альтшуллер. – Новосибирск, 1986. – С. 15.

[351] Платонов К.В. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие для учеб завед. профтехобразования / К.В. Платонов. – [2-е изд., перераб. и доп.] – М.: Высш. Шк., 1984.– С. 89.

[352] Психология. Словарь / под. общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – С. 267.

педагога як носія знань та культури в освітньому просторі. На думку М. Романенко, парадигмальна освітня ідея існує у двох формах: як квінтесенція того чи іншого підходу до розуміння природи людини як об'єкта й суб'єкта освітнього процесу; як концептуальна ідея навчально-виховного процесу, що містить у собі вихідні філософські засади, власне педагогічну теорію та її інструменталізацію у вигляді конкретних методик чи форм організації освіти[353].

Під *«парадигмою»* будемо розуміти інтегровані концептуальні ідеї, що визначають теоретико-методологічні засади дослідження розвитку освіти, а також педагогічні теорії, що свідчать про розвиток педагогічної науки у певний історичний період розвитку суспільства і відбиваються в її тезаурусі. За таких умов досліднику необхідна методологія, зорієнтована на поліпарадигмальне бачення наукової проблеми, що засвідчує багатовимірність ідей щодо її дослідження. При цьому парадигмальність не виключає створення певних концепцій освіти, що визначають ті або інші аспекти проблеми, що досліджується. Поліпарадигмальність у цьому випадку означає відкритість дослідника щодо нового бачення проблем розвитку освіти. У нашій роботі ми розглянемо тезаурус дослідження розвитку освіти у площині освітніх парадигм: гуманістичної, гуманітарної, культурологічної, особистісно орієнтованої.

Освіта в гуманістичній парадигмі вибудовується на принципово іншій ціннісній платформі, ніж у традиційній педагогіці. Гуманізм як широке загальнофілософське поняття представляє собою світогляд, що стверджує цінність людського існування, свободу і суверенність прав кожної людини, гідність особистості. Основну цільову спрямованість гуманістичної парадигми якнайкраще визначено С. Патерсоном: «формування гуманних людей розвинених, а не автоматів, та інтелектів думаючих, які відчувають і живуть, чи діючих особистостей; особистостей, здатних любити, глибоко відчувати, розвиватися, творити і продовжувати процес самоосвіти»[354].

---

[353] Большой толковый социологический словарь: в 2 т. / под общ. ред. С.Н. Дмитриева.– М.: Вече, АСТ, 1990. – Т. 2. – С. 6.

[354] Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія] / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої / АПН України ; МОН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – 2008. – С.20.

Саме гуманістична парадигма освіти дозволяє глибше зрозуміти нові вимоги до професійної підготовки фахівців тому що, як вважає Л. Сущенко, поряд із традиційними видами аналізу, наприклад, історичним чи порівняльним аналізом, можна застосувати принципово інший семантичний фільтр. Це може бути формаційний, а краще цивілізаційний підхід як розвиток суспільно-економічних формацій (первіснообщинна, рабовласницька, феодальна, капіталістична, комуністична), як розвиток цивілізацій.

У понятті «цивілізація» віддзеркалюються, на думку Г. Климової, «принципово нові соціальні типи зв'язків і форми спільного життя людей, відмінних від тих, які природно склалися й поява яких започаткувала самостійну людську історію». Цивілізація трактується як гранично широке, загально філософське поняття, синонімічне поняттю «соціальна форма руху матерії чи суспільства в цілому» (Ф. Бродель, П. Ганчев, А. Молчанов, М. Мчедлов, А. Урсул); є етапом історичного процесу, соціальною організацією суспільного життя, новою формою соціальності (античні філософи, Т. Гоббс, мислителі епохи Просвітництва, Ф. Гізо, Г. Бокль, а також М. Бенедиктов, В. Ілюшечкін, В. Мішин, Л. Новикова, Є. Сайко). Під цивілізацією розуміють конкретну соціальну спільність (М. Барг, М. Данилевський, Б. Єврасов, Т. Милославський, П. Сорокін, А. Тойнбі, О. Шпенглер), соціальну організацію, засіб і спосіб розвитку суспільства в його цілісності при виробництві та відтворенні суспільного життя й самої людини» (Г. Климова)[355]. В окремих випадках поняття «цивілізація» використовується як цілком рівнозначне поняттю «культура» (Е. Тейлор, Е. Калло, Ю. Кабищанов). Це поняття виражає ідею соціального прогресу, а також інтегративні тенденції соціально-історичного процесу, завдяки яким розкривається логіка єднання і консолідації людського роду. Розробка і використання цивілізаційного підходу – один із класичних етапів у розвитку філософсько-історичного пізнання і саме цей підхід за належної корекції спроможний і надалі залишатися одним з основних напрямків

[355] Коваль Т.І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Коваль Тамара Іванівна. – К.: 2008. – С. 65.

сучасного осягнення ґенези розвитку понять неперервної професійної освіти.

Антропологічна парадигма дозволяє проаналізувати еволюцію взаємодії людини, природи, суспільства в історичному, соціальному, біологічному контексті; забезпечує взаємозв'язок та єдність соціогуманітарної, культурологічної, психолого-педагогічної й предметно-спеціальної підготовки фахівця. З розвитком антропологічної теорії, як зазначає Л. Ващенко, формуються знання про психологію мотивації особистості до діяльності. Незадоволеність існуючою педагогічною практикою є тим внутрішнім каталізатором, який спонукає педагогів до пошуку нових шляхів розвитку освіти і до інновацій. У процесі взаємодії суб'єктів освітнього процесу відбуваються якісні зміни, результатом яких стає прагнення всіх учасників процесу до саморозвитку, а пріоритетами виступають емпатія, креативність, індивідуальність, динамізм[356].

Зміна освітньої парадигми на «антропоцентричну», за В. Кременем, зміщення акцентів у освіті в бік гуманізації, саморозвитку особистості, ідеалу свободи й моральної відповідальності особистості перед соціумом за умови збереження традиційних функцій освіти – передачі та поширення знань – усе це вимагає суттєвих змін у підходах до навчання, у стосунках між учасниками навчально-виховного процесу, переходу всієї системи освіти на інший рівень складності[357].

Специфіка підходів, які використовують сучасні дослідники, полягає в тому, що всі вони сформувалися на основі загальнонаукових антропологічних понять, до яких ми відносимо такі: «система», «структура», «функція», «інформація», «синерґетика», «модель», «особистість», «діяльність» та ін. У кожному підході увага дослідника концентрується на окремих аспектах об'єкту, що зафіксовано в поняттях і категоріях, які використовує автор у своєму дослідженні. Дослідження проблем неперервної професійної освіти вимагає комплексних психолого-педагогічних досліджень, підґрунтям яких є

---

[356] Сущенко Л. П. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : [монографія] / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя: Запорізький держ. ун-т, 2003. – С. 24 – 26.

[357] Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія] / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої / АПН України ; МОН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – 2008. – С. 22.

філософські поняття і категорії. Теоретичні знання, здобуті за допомогою методу «категоріального синтезу» теорій, класифікуються, узагальнюються засобами розумової діяльності дослідника. Такими засобами є ключові (основні) поняття, що у своїй сукупності складають категоріальний апарат певного наукового дослідження. Вдосконалення категоріального апарату здійснюється завдяки збільшенню числа категорій наукового дослідження і збагачення їх змісту. Синтез категорій створює категоріальний каркас підходу (його форму), а синтез змістовних трактувань категорій – саме теоретичне знання (зміст наукового дослідження).

За таких умов сутність філософсько-антропологічного підходу як організованого систематизованого теоретичного знання полягає у пошуку, аргументованому обґрунтуванні та змістовному наповненні основних понять наукового тезауруса неперервної професійної освіти. Цей процес має безперервний характер, оскільки педагогічна теорія завжди відкрита для нового знання, в якому узагальнено досвід педагогічної практики.

У контексті *філософського антропологічного підходу* розглядаються поняття, що відображають специфіку освіти як буття людини в сучасному суспільстві (В. Андрущенко, В. Огнев'юк). Модуси цього буття слугують підставою для попередньої класифікації понять наукового дослідження. Тут вважаємо за необхідне пояснити, що під модусом (лат. modus – міра, спосіб, образ, вигляд) розуміємо філософський термін, який визначає властивості предмету тільки в деяких станах, що зумовлюються його оточенням, а також тими зв'язками, в яких він перебуває. У цьому випадку модус протиставляється атрибуту, що є невід'ємною властивістю предмета дослідження, без якого він не може існувати. Основними модусами освіти ми визначаємо такі: «система освіти», «педагогічні технології», «управління освітою», «якість освіти» тощо.

З точки зору філософсько-антропологічного підходу щодо дослідження наукового тезауруса розвитку освіти реалізація методологічних функцій в контексті гуманітарної парадигми – це спільний пошук і вибір суб'єктами педагогічного дослідження засобів, методів і форм залучення (М. Бахтін) до педагогічної дійсності з метою осягнення цінностей, істини і смислів, у просторі яких здійснюється

самовизначення, самореалізація і самовиховання суб'єктів освіти.

Соціально-антропологічний підхід до визначення «ядра» угрупувань основних понять у тезаурусі неперервної професійної освіти враховує як особливості педагогічної науки, так і характер діяльності суб'єктів на різних рівнях освіти. Таким «ядром» у тезаурусі є поняття «особистість», «педагогічна діяльність», «об'єкт, суб'єкт педагогічної діяльності», а також процеси, явища, властивості, кваліметричні показники якості освіти тощо.

У педагогічній теорії зростає значення *системотворчих* чинників і розробки певного концептуального апарату, за допомогою якого можливо досліджувати й описувати всю різноманітність педагогічних явищ. Розглянемо сутність системного підходу (Р. Акофф, В. Афанасьєв, В. Безпалько, Л. Берталанфі, Т. Ільїна, О. Ковальов, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, А. Холл, Р. Фейджин) як методологічної основи у дослідженнях тезаурусу неперервної професійної освіти.

У педагогічному словнику С. Гончаренка *системний підхід* визначається напрямом у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження і конструювання складних за організацією об'єктів як систем[358]. Системний підхід (В. Афанасьєв, М. Каган, Ф. Корольов, В. Лозова, Д. Чернілевський, В. Смирнов, Г. Троцко)[359] передбачає комплексне вивчення, аналіз явищ і процесів у системі наукових понять, що дає можливість упорядкувати їх та розглядати як єдине ціле, у взаємодії й зв'язку між собою.

Як відомо, система (від грец. σύστημα – поєднання, ціле) – це впорядкована відповідним чином певна кількість компонентів (елементів), взаємопов'язаних між собою, що утворюють деяку цілісну єдність. Компонент – мінімальна одиниця системи, а структура розглядається як закономірні стійкі зв'язки між її компонентами, що відображають просторове та часове розміщення компонентів і характер їхньої взаємодії. Якщо термін «система», на думку Д. Чернілевського, висвітлює цілісність об'єкту, то термін «структура» – його внутрішню дискретність, зібраність із частин, які знаходяться у взаємозв'язках,

[358] Коваль Т.І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Коваль Тамара Іванівна. – К., 2008. – С. 64.

[359] Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. / С.У.Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – С. 305.

завдяки чому і створюється цілісність. Система характеризується цілісністю, структурністю, взаємозалежністю системи і середовища, ієрархічністю, упорядкованістю, організаційністю (В. Садовський), надійністю, стійкістю, стабільністю, життєздатністю, довговічністю та перспективністю (Д. Чернілевський)[360].

Поняття «педагогічна система» уведено в науковий обіг Н. Кузьміною. Вона визначила педагогічну систему як сукупність взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих меті виховання, освіті та навчанню підростаючого покоління і дорослих людей.

Ми спираємося на виділені М. Каганом такі аспекти системного підходу, як предметний, функціональний та історичний. Під таким кутом зору видається можливим з'ясувати, з яких компонентів складається освіта як система та як ці компоненти між собою пов'язані; розкрити внутрішні та зовнішні особливості її функціонування; обґрунтувати генетичний та прогностичний вектори її розвитку[361].

Розглядаючи генезис концепцій педагогічних систем С. Архангельського, В. Безпалька, Ю. Бабанського, Т. Ільїної, Н. Кузьміної, Л. Вікторової та погляди І. Підласого на педагогічну систему навчання, В. Володько подав структуру і дав визначення педагогічній системі «як упорядкованій множині взаємопов'язаних та взаємообумовлених структурних та функціональних компонентів, що становлять єдине ціле у своїй структурі, поєднаних спільними цілями, мотивами і завданнями, спрямованих на виховання та навчання особистості». На думку дослідника, для ефективного функціонування педагогічної системи потрібно, щоб «результат навчання» відповідав цілям, установкам та вимогам держави і проектувався на майбутню професію та особистісну діяльність, а компоненти системи повинні бути взаємопов'язаними і взаємообумовленими. Взаємодія компонентів у системі – не просто співвідносна дія, не просто будь-який невизначений самостійний їхній зв'язок; система оптимальна тоді, коли вона має програмовану, дифузну взаємодію відповідних

[360] Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе / Д.В.Чернилевский. – М.: 2002. – С. 426.

[361] Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М.: 1974. – С. 22-30.

груп і компонентів, взаємопов'язаних рішенням загальних завдань, що взаємоспрямовані та доповнюють одне одного, достатньо детермінованих, методологічно та дидактично обґрунтованих. Педагогічна система завжди відкрита, здатна до самопізнання (рефлексії), оскільки її елементи тісно пов'язані з інформаційними процесами суспільства, і залишається стійкою, якщо поставлені цілі повністю співпадають з отриманим кінцевим результатом[362].

У контексті *системного підходу* науковий тезаурус дослідження сучасної освіти розуміється нами як складна упорядкована система, у якому його компоненти (наприклад, цільовий, змістовний, технологічний, аналітико-результативний) сприяють цілісному та комплексному вивченню предметів і об'єктів, виявленню та обґрунтуванню дослідником розгалужених зв'язків, що обумовлюється дією сукупності внутрішніх психолого-педагогічних і зовнішніх соціально-політичних, культурних і економічних чинників розвитку сфери освіти.

Ми виходимо з того, що науковий тезаурус дослідження освіти є цілісною ієрархічно побудованою і структурно впорядкованою системою, яка створює нову, інтегративну якість (або сукупність якостей), яка не притаманна окремим компонентам. Системний підхід в упорядкуванні наукового тезауруса дослідження освіти доцільно розглядати в контексті неперервності освіти та її спрямованості на формування духовно розвиненої компетентної особистості у площині предметного, функціонального й історичного аспектів. Предметний аспект ми розуміємо як розв'язання у процесі дослідження двох взаємопов'язаних завдань: з'ясувати, з яких компонентів складається система і у якій спосіб вони між собою пов'язані. Функціональний аспект передбачає розкриття умов внутрішнього та зовнішнього функціонування освіти як системи. Історичний аспект дослідження тезаурусу освіти має генетичний та прогностичний вектори. Це означає, що відносно самостійні компоненти освіти розглядаються у дослідженнях не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, що дозволяє науковцю виявити загальні системні властивості та якісні характеристики.

---

[362] Афанасьев В.Г. О системном подходе к воспитанию / В.Г.Афанасьев // Сов. педагогика. – 1991. – №2. – С. 77.

У форматі *структурного підходу* (В. Галузинський, М. Євтух)[363] поняття, що відображають предмети дослідження освіти, розглядаються в ієрархії структурних компонентів, що відрізняються сукупністю вертикальних і горизонтальних зв'язків між ними.

Концепція *діяльністного підходу* Г. Костюка та сучасних українських психологів (С. Максименка, А. Киричука, В. Роменця) будується на виділенні та розмежуванні понять «діяльність», «вчинок», «дія», «операція».

«Діяльність» вивчається філософією, педагогікою, психологією, іншими науками. Проте від цього це поняття не стало чіткішим: представники різних наук «діяльність» витлумачують по-різному. Одні включають у поняття діяльності форму прояву активності людини, скерованої мотивом (О. Леонтьєв, Г. Щукіна); інші розуміють під цим терміном працю, спілкування, пізнання, гру, учіння, спорт, самодіяльність різних видів (Б. Ананьєв, А. Бодальов, Н. Кузьміна); треті визначають це поняття як процес здійснення зв'язків між суб'єктом і оточуючим середовищем (У. Стоунс); четверті пов'язують з поняттям діяльності психічний розвиток, вважаючи, що діяльність є умовою розвитку особистості (В. Давидов); п'яті уявляють діяльність у вигляді намагань особистості з перетворень зовнішнього світу (зміст освіти) у внутрішнє надбання (знання); О. Киричук, В. Роменець та інші основним проявом діяльності вважають вчинок і т.д.[364].

Із визначень видно, що діяльність охоплює і зовнішні, матеріально-практичні операції, тобто являє собою важливу форму активного ставлення людини до оточуючої дійсності, і внутрішні порухи людської свідомості – сприймання, мислення і т.д. Найбільш повним визначенням людської діяльності ми вважаємо те, що дається в енциклопедії: специфічна людська форма активного ставлення до оточуючого світу, зміст якої складає доцільна зміна і перетворення цього світу на основі освоєння і розвитку наявних форм культури[365].

---

[363] Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф.Королев // Сов. педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103 – 115.

[364] Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія: навч. Посібник / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К.:Вища школа, 1995. – С. 90.

[365] Коваль Т.І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Коваль Тамара Іванівна. – К., 2008. – С.43.

Діяльність розглядається як системно-структурне утворення. У результаті дослідження діяльності філософами, педагогами і психологами визначена її структура, що складається з таких компонентів: потреба людини, на задоволення якої спрямована діяльність (мета); предмет діяльності; дії з предметом; засоби діяльності; її результат. У структурі людської діяльності виділяють: потреби, мотиви, цілі, завдання, дії і операції (О. Леонтьєв, В. Давидов); цілетворення, перетворення, предметність діяльності, усвідомленість її (Г. Щукіна); пізнавальний, емоційно-мотиваційний і регулярний аспекти (І. Лінгарт). За Г. Суходольським, діяльність людини характеризується чотирма підсистемами ознак: морфологічною (структурні суб'єктні ознаки); аксіологічною (цінності, цілі, потреби); праксеологічною (ресурсні, виконавські ознаки); онтологічною (когнітивні та інші індивідуальні ознаки)[366].

У контексті дослідження проблеми потребують уточнення поняття «навчальна діяльність», «навчально-пізнавальна діяльність», «професійна діяльність».

Навчання визначається як система різноманітних видів діяльності, в результаті якої засвоюється новий зміст. Таке засвоєння здійснюється через систему об'єднаних одним мотивом дій. Сама дія – це сукупність операцій і способів її виконання. Навчальна діяльність складається із множини взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів. При уточненні структури навчальної діяльності, точки зору всіх дослідників збігаються у визначенні двох складників – того, хто навчає, і того, хто навчається. Інші структурні компоненти мають розбіжні тлумачення. Обмеження взаємозв'язку між викладачем і студентом лише умовами, або навчальним матеріалом, на наш погляд, не відображає повного змісту навчальної діяльності, як і введення складових змісту освіти у структуру діяльності викладача і студента, вимагає особливого підходу до складу та структури навчальної діяльності, що ми і прагнемо здійснити. Ми вважаємо правомірним у якості обов'язкового складника навчальної

[366] Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія] / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої / АПН України ; МОН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – 2008. – С. 18.

діяльності використати сукупність понять: мета, навчальна інформація, засоби педагогічної комунікації.

Характер функціонування компонентів визначається як: стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають в процесі діяльності педагогів та студентів (Н. Кузьміна); сукупність послідовності дій того, хто навчає і керованого ним студента (А. Алексюк); зв'язки і відношення між навчальним матеріалом і учнем, навчальним матеріалом і педагогом та між педагогом і учнем, як синтез двох попередніх видів відносин[367].

Згідно з теоретичними положеннями структурно-системного аналізу саме взаємозв'язок і взаємообумовленість елементів визначають особливості тієї чи іншої структури навчальної діяльності як системи. Однією з умов здійснення навчальної діяльності є участь у ній вчителя або викладача. Основні його дії включають в себе: діагностику пізнавальних можливостей студента; формулювання цілей навчальних дій; визначення змісту, характеру, обсягу, ступеню складності навчальних завдань, виходячи із цілей діяльності та пізнавальних можливостей студента; педагогічний аналіз навчальної діяльності, оцінку результатів навчальної роботи; відповідну корекцію навчальної діяльності студента.

У контексті діяльнісного підходу вихідною тезою вважаємо думку С. Гончаренка, який розглядав основну мету вищої освіти як формування здатності та готовності до активної пізнавальної діяльності у всіх її формах, у т.ч. до професійної. Але для цього необхідний пошук шляхів організації особистого досвіду студентів щодо здійснення інтегративної діяльності, яка визначається повнотою свого змісту в процесуальному аспекті (цілепокладання-цілевиконання) й у видовому аспекті – в ній мають належно відтворюватися пізнавальна, ціннісно-орієнтувальна, перетворююча, комунікативна й естетична діяльність[368].

У процесі залучення людини до формальної або неформальної освіти протягом життя, вона включається у різні види діяльності, серед

---

[367] Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія: навч. Посібник / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К.:Вища школа, 1995. – С. 9.

[368] Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія] / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої / АПН України ; МОН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – 2008. – С. 45.

яких важливе місце посідає навчально-пізнавальна. Більшість вчених визначають її як процес систематичного засвоєння знань, умінь, навичок, соціального досвіду, необхідних для плідної участі у трудовому та суспільному житті. Поняття «пізнавальна діяльність», «навчальна діяльність», «навчально-пізнавальна діяльність», «професійно-підготовча діяльність», «професійна діяльність» хоч і наділені певною схожістю, проте мають і відмінності. Пізнавальна діяльність – найширше поняття, бо пізнання – це завжди відкриття нового (наукових фактів, положень, закономірностей і законів), тобто воно здійснюється не лише в навчальних цілях і в навчальному процесі. Поняття «навчальна діяльність» вужче, тому що в ході її використовуються дії з обробки певних умінь і навичок, а не лише дії пізнавального характеру[369]. Ми визначаємо такі компоненти навчально-пізнавальної діяльності: *мотиваційний* (наявність потреб, мотивів у знаннях протягом життя, у пізнавальній діяльності; посилений інтерес до галузей знань, окремих дисциплін тощо); *інтелектуальний* (мисленнєва і мовленнєва активність суб'єктів); *емоційно-вольовий* (задоволеність учінням, захопленість навчальною інформацією, самостійність і наполегливість у здійсненні навчально-пізнавальних дій тощо); *процесуальний* (сформованість певних компетенцій завдяки визначеним педагогічним технологіям навчання та самонавчання).

Професійна педагогічна діяльність має складну структуру, компоненти якої є органічними складовими цілісної системи, виконують специфічні функції в структурі діяльності людини. Дослідження Л. Ващенко, В. Демидової, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, А. Щербакова та ін. доводять, що до складу педагогічної діяльності входять численні елементи або компоненти: гностичний, прогностичний, конструктивний, організаторський, комунікативний, оцінний, інформаційний, розвиваючий, орієнтаційний, мотиваційний. Оволодіти спеціальністю означає, що майбутній фахівець повинен виконувати основні види професійних функцій: світоглядну,

[369] Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / М. Г. Чобітько; МОН України; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Черкаси: Брамо-Україна, 2006. – С. 80.

інструментальну, культурологічну (аксіологічну та етичну), інноваційну, комунікативну, мотиваційну, цілепокладання.

У процесі педагогічної діяльності розв'язується безліч задач, що підпорядковані загальній меті – формуванню особистості людини, її світогляду, переконань, свідомості, поведінки (Н. Кузьміна) за умови розвитку суб'єкт-суб'єктних відносин (О. Абдуліна). Визначення особливості педагогічної діяльності дає підстави І. Зязюну, І. Кривоносу та ін. розглядати її як мета-діяльність, тобто як таку, що вибудовується над діяльністю учня, але за умови визнання учня активним суб'єктом навчання, розвитку його здібностей, самокерування власною діяльністю, організації навчального процесу як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на ґрунті творчої взаємодії з учнями[370].

Системно-структурний аналіз тезаурусу освіти передбачає дослідження цілої ієрархію підсистем різного порядку. Кожна така система, будучи цілісним утворенням із розгалуженою мережею зв'язків і відношень, може бути підсистемою іншої системи вищого порядку. За таких умов поняття різного ступеню узагальненості дозволяють описати закономірності, особливості, відмінності різних видів діяльності, до яких людина залучається в процесі неперервної освіти.

Наші розвідки переконують, що в більшості наукових праць *особистісно діяльністний підхід* спрямовано на аналіз функціонально-компонентного складу професійної діяльності, виділення та обґрунтування розгалуженої системи взаємовідносин між суб'єктами. Тому науковий апарат досліджень складають поняття неперервної освіти, в яких аналізуються різні компоненти системи, суб'єкт-суб'єктні відносини (викладач-студент, студент-студент, адміністрація-студент тощо) як чинник гуманізації освіти, основа навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах освіти, професійної підготовки в системі вищої освіти, професійного зростання і самовдосконалення.

Філософія гуманізму розглядає людину як суб'єкт еволюції і вищу цінність. В аксіології центральною є категорія цінності, яка, на думку С. Анісімова, відображає певну якість ціннісного ставлення, що

[370] Там само С. 81.

й фіксується у свідомості людини у вигляді оцінного судження чи характеризується певною емоційною реакцією. Закони діалектики відображають еволюцію цінностей суспільства, сприяють кращому розумінню пріоритету загальнолюдських цінностей. Реалії практики вимагають реалізації у змісті освіти абсолютних цінностей – цілей: життя, свобода, щастя, які від античної давнини й до сьогодні були ядром гуманістичних прагнень людини.

Згідно з *акмеологічним підходом* (О. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, В. Огнев'юк, Л. Орбан) у процесі професійної підготовки вчителя закладається фундамент його професійної майстерності для реалізації гуманістичної місії – виховання творчої особистості, майбутнього громадянина світу. У цьому контексті розширення об'єктного і предметного полів акмеології сприяє кращому розумінню особливостей професійної підготовки майбутніх учителів у вищому навчальному закладі, де впроваджуються варіативні моделі й особистісно орієнтовані технології навчання.

Провідними завданнями акмеології, що відображають специфіку предмета її дослідження, є: визначення умов і факторів, які дозволяють дійти майбутньому фахівцеві до власного акме; розробка акмеологічних технологій розвитку особистості, критеріїв та еталонів професіоналізму; розробка акмеологічних моделей професіоналізму та особистості професіонала. За таких умов у дослідженнях неперервної освіти акмеологічний підхід скеровано на дослідження факторів, умов, критеріїв якості освіти, обґрунтування чинників, що мотивують людину на особистісне зростання, професійний розвиток та самовдосконалення протягом життя. Щодо застосування педагогічних технологій як системного методу навчання майбутніх фахівців проектувати високопродуктивні авторські моделі діяльності, то вони апріорі спрямовані на самоосвіту, саморозвиток, самовдосконалення особистості майбутнього фахівця[371].

О. Савченко вважає, що сучасний стан педагогічної теорії і практики вимагає наукового обґрунтування двох систем цінностей: 1) тих, на які має орієнтуватися освіта сьогодні і в перспективі; 2) тих, які мають створюватися, формуватися в самому освітньому процесі.

[371] Там само С. 81 – 82.

Усі дослідники особистісно орієнтованого навчання сходяться на думці, що воно ґрунтується на загальнолюдських та особистих цінностях. Цінність – визначає належне та бажане, на відміну від реального, дійсного. Цінність відповідає на питання – що є, бажаним або яким щось повинно бути. Ця різниця між істиною і цінністю набула статусу «фактичного ціннісного». Цінності належать до психологічних об'єктів – їх джерелом є бажання, інтереси, почуття, ставлення людей. Цінності відіграють провідну роль у об'єднанні індивідів для спільних, колективних дій; є важливими у забезпеченні основи для єднання людей у нації, цивілізації чи навіть людства, оскільки це передбачає наявність деяких базових спільних цінностей[372]. Цінності – це ядро і змістовна сторона культури людини. У цьому розумінні культура розглядається як реалізована в еталонах діяльності та спілкування соціальна цінність. Єдиний ціннісний простір є засобом виживання соціуму, соціум з розмитими цінностями приречений на внутрішній конфлікт. Людське життя наповнене різними ціннісними відношеннями, які структуровані, мають ієрархію. За словами М. Бахтіна, поза ціннісними відношеннями, для людини немає і не може бути системи моральних координат, «в яких є верх і низ, добро і зло».

М. Чобітько узагальнює різні підходи до визначення поняття «цінності». Заакцентуємо тут на такому. Цінності моральні – 1) осмислені моральною свідомістю, етично обґрунтовані належні доброчесності й відповідні їм норми поведінки (мудрість, мужність, толерантність, вірність, правдивість, щирість та ін.); 2) узагальнений зміст основних етичних понять (добро і зло, справедливість, щастя, гідність, честь, обов'язок тощо) і принципів (альтруїзм, гуманізм, благоговіння перед життям та ін.); 3) безпосередньо значимі для людини універсальні зразки, вимоги, ідеали моралі, які мають самостійний статус, схвалюються суспільною думкою, знаходять втілення в праві, релігії, мистецтві, філософії.

Ціннісні орієнтації на індивідуальному рівні є соціально-психологічним феноменом особистості, що виражаються через надання

[372] Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія] / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої / АПН України ; МОН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – 2008. – С. 46.

переваги або відторгнення певних смислів і моделей поведінки, який проявляється у її спрямованості, установках, переконаннях. Вони містять у собі ідеали, уявлення про смисл життя і діяльності людини. Таким чином, ціннісна орієнтація є ядром мотиваційно-ціннісної сфери особистості, що характеризується єдністю процесів саморегуляції й усвідомленого саморозвитку.

Система цінностей – це ідеальна цілеспрямована і самоорганізуюча система. Розуміння механізму функціонування системи пов'язане з поясненням двох взаємопов'язаних процесів: інформаційного обміну (з середовищем і всередині системи) та управління (цілеспрямованого впливу зовнішнього середовища і самоуправління системи). Найбільш вагомою по відношенню до системи цінностей є культура. М. Чобітько пояснює, що вся людська культура є не що інше, як реалізовані цінності. Розбіжність культур і багатогранність цивілізацій можливі як світи специфічних цінностей, що реалізовані людиною. Проте зв'язок систем цінностей та культури є подвійним або взаємним. Людина, що є суб'єктом ціннісного відношення, генетично пов'язана з культурою[373].

Цінності зумовлюють і певним чином спрямовують діяльність педагогічних систем. По відношенню між собою цінності можуть знаходитися в бінарній опозиції, як-то: «соціум – індивідуальність», «діяльність – знання», «розвиток – інформування». Цінності гуманістичного порядку – це любов до дітей, доброта, самосприйняття, прагнення до саморозвитку і самоактуалізації, спонтанність розвитку, довіра до людей, відкритість новому досвіду. У процесі набуття смислів-цілей, смислів-інтересів, смислів-мотивів, смислів-переживань, смислів-відношень відбувається самоформування та саморозвиток особистості.

На переконання О. Сухомлинської, система використання національних, зокрема й релігійних, цінностей в освіті й вихованні спроможна стати основою формування моральних цінностей молоді та консолідуючим націю чинником на сучасному етапі соціального та політичного розшарування суспільства. У ситуації гострого дефіциту

[373] Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / М. Г. Чобітько; МОН України; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Черкаси: Брамо-Україна, 2006. – С. 79.

ціннісних установок і орієнтацій, – зазначає О. Сухомлинська, – «виникає гостра потреба в залученні християнських цінностей до процесу виховання дітей, визначенні основних засад, цілей, напрямів, змісту, форм і методів формування духовності на їх основі, які разом з іншими складовими сприятимуть розвитку й формуванню духовної високоморальної особистості, майбутнього громадянина України»[374].

Теорії особистісних смислів О. Леонтьєва та В. Франкла дають підстави з'ясувати, в чому проявляється ціннісно-смислова спрямованість неперервної освіти. Насамперед у зверненості її мети до цілісної людини, що спроможна самостійно облаштувати своє життя й наповнити його особистісними смислами. Роль освіти при цьому полягає в тому, щоб відкрити перед людиною світ цінностей, з якого вони зможуть вибирати смисли для розв'язання своїх життєвих проблем і вирішення професійних завдань.

Принцип ціннісно-смислової спрямованості змінює весь устрій традиційної раціоналістичної освіти. Він спонукає звернутися до нової педагогіки – педагогіки особистості (Ш. Амонашвілі, С. Кульневич, В. Шадриков, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Сухомлинська). Для цього слід чітко сформулювати проблему: в чому полягає таємниця буття для особи на кожному етапі життєвого шляху?

У педагогіці ціннісні орієнтації освіти поділяються на загальнолюдські, національні, регіональні, групові, індивідуальні. На загальнолюдському рівні ціннісні орієнтації освіти проявляються у прагненні до виживання людства, створення єдиного загальнолюдського освітнього простору, до порозуміння і збереження цілісності людського співтовариства. На національному рівні – у збереженні етносу, трансляції національної культурної традиції, побудові загальнонаціонального освітнього простору, підтримці високого рівня національної безпеки. На регіональному рівні їх роль полягає у збереженні культурної специфіки регіону, побудові регіонального освітнього простору. На груповому рівні – в реалізації потреб у професійному і загальнокультурному розвитку, створенні можливостей неперервної освіти та самоосвіти. На індивідуальному

[374] Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія] / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої / АПН України ; МОН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – 2008. – С. 46.

рівні – у становленні особистості, яка здатна до свідомого саморозвитку, професійного самовдосконалення, є суб'єктом природи, культури, творцем самої себе.

З огляду на вищезазначені аргументи *аксіологічний підхід* (С. Анісімов, О. Бондаревська, В. Семиченко, В. Сластьонін, Є. Шиянов, Л. Хоружа) в освіті дозволяє дослідникам виділити методологічні засади щодо дослідження її тезаурусу. Розглянемо це на прикладі підготовки майбутнього вчителя у вищому педагогічному навчальному закладі.

Педагогічна діяльність як ключова системоутворююча цінність є важливим фактором накопичення, збереження та вироблення загальнолюдських цінностей, про що переконливо свідчить історія розвитку педагогічної думки. Для педагогічної аксіології ціннісні орієнтації є однією з важливих характеристик особистості, а їх розвиток – одним із завдань професійної підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі. За таких умов *аксіологічний підхід* варто розглядати у контексті задоволення професійних потреб майбутнього вчителя, усвідомлення ним загальнолюдських ідеалів і цінностей педагогічної діяльності, формування в нього аксіологічної культури, природа якої лежить у площині набутих людиною знань, умінь, навичок та досвіду.

Із позиції аксіологічного (ціннісного) підходу до студента або учня як до цілісної людини, що саморозвивається, випливає розуміння завдань особистісно орієнтованої освіти – не сформувати і, навіть, не виховати, а знайти й підтримати, розвинути «людину в людині» і закласти в неї механізми самовизначення, самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та інші, необхідні для становлення самобутнього особистісного образу та гідного людського життя, для діалогічної і безпечної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією. Їх реалізація можлива, якщо орієнтирами, що спрямовують освітню діяльність, стануть принципи природодоцільності, культуродоцільності, індивідуально-особистісного підходу, особистісно-смислової спрямованості освіти.

У сучасних джерелах поняття «цінність» вживається в різних контекстах. Найбільш розповсюдженим з них надається розширене тлумачення цінності, при якому важко виявити специфіку і зміст

поняття. За допомогою понятійно-термінологічного аналізу він виділяє чотири підходи до визначення цінності, але усім з них притаманний високий рівень суперечливості.

Зазначимо їх у авторській інтерпретації: 1. цінність ототожнюється з новою ідеєю, що виступає в якості індивідуального чи соціального орієнтиру; 2. цінність сприймається як розповсюджений суб'єктивний образ чи уявлення, що має людський вимір; 3. цінність є синонімом культурно-історичних стандартів; 4. цінності асоціюються з типом «достойної поведінки», із конкретним життєвим стилем. Різноманітність центрального для аксіології поняття «цінність», на думку дослідника, зумовлена розмежуваннями у вирішенні проблеми співвідношення онтологічно-гносеологічно-соціологічного, об'єктивно-суб'єктивного, матеріально-індивідуального, індивідуально-суспільного. Це, у свою чергу, зумовлює різноманітність аксіологічних інтерпретацій світу культури, тлумачень структури і ролі цінностей в соціокультурному просторі[375].

Базовими теоріями *культурологічної парадигми* у дослідженні тезаурусу освіти є філософська концепція духовної діяльності, взаємозв'язок культури і моралі особистості, культури і освіти (М. Бахтін, Г. Балл, В. Біблер, Є. Іванов).

Аналіз наукової літератури свідчить, що поняття «культура» полісемантичне і в широкому розумінні означає спосіб виготовлення матеріальних і духовних цінностей. Згідно із поширеним у літературі визначенням культура (від лат. culture – оброблення, виховання, освіта, розвиток, шанування) – це специфічний спосіб організації розвитку людської життєдіяльності, що виявляється у продуктах матеріальної та духовної праці, духовних цінностях, у ставленні людей до природи, до самих себе, у відносинах між собою. О. Рудницька під культурою розуміє рівень освіченості, вихованості окремої людини, а також якісний рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності. Вона визначає культуру як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень його розвитку і втілюються в результатах продуктивної діяльності

[375] Там само С. 37 – 38.

людини, зокрема систему освіти, мистецьку творчість, а також установи і організації, які забезпечують їхнє функціонування»[376].

Культура, яка виступає найважливішим компонентом цивілізації, має складну структуру. Оскільки культура не може існувати без людської діяльності, то найчастіше критерієм визначення її елементів є сфери людської діяльності. Одна із них – це духовна діяльність, у тому числі освітня, яка поряд з іншими видами діяльності концентрується у спеціалізованих інституціях. На відміну від інших елементів культури, освіта найбільш безпосередньо пов'язана з розвитком сутнісних сил людини, з формуванням її особистих якостей, з опануванням культурними цінностями. Освіта – один із головних компонентів культури[377]. На важливість цілеспрямованого залучення учасників освітнього процесу до «великих діалогів», що розгортаються в людській культурі і є провідним механізмом її розвитку, вказував і В. Біблер.

Перевагою *культурологічного підходу* є те, що йому притаманний інтеграційний потенціал, що виявляється в змістовному і формальному сенсах. Змістовний інтеграційний сенс пов'язаний зі здатністю через категорію «культура» розглянути фактично всю проблематику дослідження людини, суспільства, пізнання і діяльності. Формальний інтеграційний сенс культурологічного підходу полягає в можливості виконувати відповідні функції в міждисциплінарних синтезах, тобто об'єднувати навколо себе значну кількість предметів дослідження. Тому ми підкреслюємо міждисциплінарний характер дослідження проблем неперервної професійної освіти.

Взаємозв'язок освіти і культури відбувається в полікультурному середовищі вищого навчального закладу освіти через зміст, комунікативні й діалогічні методи навчання студентів, шляхом засвоєння людиною соціокультурних норм поведінки, які мають культурно-історичне значення, а також через збереження і відродження культурно-освітніх традицій народу, етносу, нації. Результатом професійної підготовки, наприклад, майбутнього вчителя

---

[376] Савченко О. З початкової школи виростає вся освіта / О.Савченко // Освіта України. – 2005. – № 85. – 15 листопада. – С. 4.

[377] Сисоєва С.О. Особистісно орієнтовані технології у професійній підготовці майбутніх фахівців / С.О.Сисоєва // Кримські педагогічні читання: матеріали міжнар. наук. конф., Алушта, 12-17 верес. 2001 р. / АПН України, Ін-т педагогічки і психології проф.. освіти [та ін.; за ред. С.О.Сисоєвої]. – Ч.: 2001. – С. 297 – 302.

є опанування ним таких соціокультурних цінностей: особистісні цінності людини, яка перебуває в постійному діалозі з собою, іншими людьми, національною культурою, культурами країн, мова яких вивчається; цінності педагогічної діяльності; цінності культури спілкування державною, рідною, іноземною мовами; цінності освітнього середовища факультету, вищого навчального закладу, а також педагогічної практики, де відбувається формування майбутнього фахівця; цінності культури особистості (правової, педагогічної, психологічної, екологічної, економічної, естетичної)[378].

Синергетичний підхід щодо формування тезаурусу освіти ґрунтується на теорії нерівноважних станів І. Пригожина, математичних теорій алгоритмів, інформації, конструктивних операцій, біфуркацій, катастроф, особливостей Е. Уїтні та синергетики Г. Хаккена. У наукових дослідженнях враховуються різні позиції щодо синергетичного підходу в освіті: синергетика для освіти (О. Чалий), синергетика в освіті (В. Ігнатова, А. Самодрин) синергетика освіти (В. Буданов), синергетика у змісті освіти, в організації освітнього процесу. Синергетика розглядається як наука про самоорганізацію або, більш розгорнуто, – про спонтанне виникнення та самопідтримку впорядкованих часових і просторових структур у відкритих нелінійних системах різної природи; нова міждисциплінарна галузь наукових знань (О. Чалий), як знання про системи, що саморозвиваються, актуалізуючи таким чином розгляд процесів нестійкості, динамічного хаосу, що породжують ту чи іншу організацію; як теорія самоорганізації складних і нескладних систем, що являє собою той постнекласичний етап розвитку науки, в якому розробляється нова парадигма (В. Лутай)[379]; науково-філософський принцип, що розглядає природу, світ як самоорганізовану комплексну систему; метод в економічному дослідженні для з'ясування шляхів виникнення, самоорганізації та порядку економічних систем[380]. За допомогою

---

[378] Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / М. Г. Чобітько; МОН України; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. ─ Черкаси: Брамо-Україна, 2006. – С.20 – 23.

[379] Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О.Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13–14.

[380] Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / М. Г. Чобітько; МОН України; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Черкаси: Брамо-Україна, 2006. – С. 23 – 24.

синергетичного підходу може бути подана оцінка педагогічної системи на тлі розвитку родового й видового руху, взаємодії безпосередньо системи та її зовнішнього оточення (В. Ігнатова, А. Самодрин). Увага до потенціалу синергетики мотивується фактом відповідності процесів, що мають місце в освіті, розвитку синергетичних об'єктів.

Значення синергетики для освіти, на думку О. Чалого, пов'язане з усвідомленням процесів самоорганізації та впорядкування у відкритих системах (до таких ми відносимо професійну підготовку майбутніх фахівців), можливістю інтегрування різних дисциплін, більш ґрунтовного вивчення міжпредметних зв'язків, більш повної реалізації основних дидактичних умов для організації навчального процесу на засадах головних його принципів – науковості, системності, єдності конкретного й абстрактного. Щодо управління соціальними і соціально-педагогічними системами, то синергетичний підхід виявляється у застосуванні теоретичних ідей для прогнозування цілісних систем, що здійснюють незворотний розвиток (Г. Малінецький, Ю. Каганов) і характеризується такими ознаками, як нелінійність, багатоваріантність і альтернативність, а також здатністю системи до якісного стрибка. Концепція самоорганізації використовується для осмислення педагогічних явищ, проектування й побудови моделей педагогічних систем. Згідно з нею, під впливом зовнішнього середовища і внутрішніх змін, посилюються узгоджені дії багатьох підсистем. Синергетика постулювала кардинальний висновок про те, що завдяки їх кооперативному функціонуванню система переходить в якісно новий стан свого розвитку, «провокуючи» таким чином появу структури вищої організації. Неврівноваженість, нестійкість, хаос не є, з погляду синергетики, чимось руйнівним, деструктивним, відхиленням від магістрального шляху еволюції, а виявляються необхідним її етапом, конструктивним початком, що зумовлює організацію нових, складніших структур у навчальному процесі. Хаосу як одному із можливих шляхів еволюції системи надається роль будівничого. Він розглядається в таких контекстах: як творча сила, здатна забезпечити креативне руйнування та послабити, нейтралізувати нераціональні форми розвитку системи; спосіб синхронізації темпів еволюції підсистем усередині складної системи і тим самим спосіб збереження її цілісності; чинник пристосування до

зміни навколишнього середовища; спосіб підготовки до різних варіантів майбутнього розвитку.

За В. Кушніром синергетичний підхід до управління педагогічним процесом полягає в тому, що орієнтується на внутрішнє, іманентно властиве самому педагогічному процесу, а не на бажання, наміри, проекти суб'єкта експериментальних, реформаторських чи інших дій. За таких умов кожний компонент управління на кожному рівні ієрархії формує поле можливостей для іншого рівня.

У процесі дослідження нами визначено методологічні засади синергетичного підходу для визначення особливостей формування тезауруса дослідження сучасної освіти.

По-перше, світоглядна інтерпретація ідей синергетики може слугувати для дослідника підґрунтям цілісного сприйняття та усвідомлення світу, формування синергетичних уявлень про його відкритість, цілісність і взаємопов'язаність людини, природи і суспільства, освіти і культури; когерентність і нелінійність розвитку систем, про хаос і випадковість як вадливі характеристики тощо.

По-друге, сучасна освіта як засіб опанування світу має забезпечити інтеграцію різних способів його освоєння і тим самим збільшити творчий потенціал людини для вільних і осмислених дій, цілісного відкритого сприйняття й усвідомлення світу завдяки різним формам освіти. Вузька спеціалізація і професіоналізація спричинили часткове, розірване знання, відчужене від людини. Інтеграційні процеси визначають перехід навчальних закладів від вузькоспеціалізованої підготовки до навчання за групами професій широкого профілю (А. Бєляєва). Як наслідок інтеграції відбувається створення нових, актуальних для сучасного ринку праці інтегрованих напрямів підготовки фахівців (О. Кочнєв). За таких умов освітньо-професійна програма підготовки майбутнього фахівця має спиратися не на вивчення окремих дисциплін, а передбачати міждисциплінарну інтеграцію знань у форматі однієї або кількох споріднених галузей знань, напрямів підготовки, з урахуванням предметних полів спеціальностей. Цей підхід набуває особливого сенсу також у процесі післядипломної освіти.

По-третє, цілісність і багатовимірність процесу співпраці і співтворчості суб'єктів сфери освіти роблять можливим постійний

творчий пошук адекватних методів і педагогічних технологій, успішне застосування яких залежить від викладача, навчальної групи, індивідуальних особливостей та інтересів студентів або слухачів.

Сьогодні в основі гуманітарної парадигми сучасної освіти – компетентнісний підхід до формування загальноєвропейського консенсусу у визначенні ступенів, академічних кваліфікацій та компетенцій, що включають знання, глибину їх усвідомлення і навички випускника певного освітнього або освітньо-кваліфікаційного рівня. Цей підхід обґрунтовано на міжнародному рівні: він обговорювався на симпозіумі Ради Європи «Ключові компетенції для Європи», основні положення задекларовано у «Меморандумі з питань навчання впродовж життя», розробленому Європейською комісією. Результатом виконання проекту «Налагодження освітніх структур», що був реалізований з ініціативи Європейської комісії, Європейської асоціації університетів став відбір 30 загальних (інструментальні, міжособистісні, системні) та 14 спеціальних компетенцій для першого (бакалавр) та другого (магістр) ступенів, що мають загальний характер щодо різних предметних галузей. Напрацьовані Європейською освітньою спільнотою компетенції мають знайти відображення в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти, бути конкретизованими у розроблених та експериментально перевірених моделях професійної підготовки фахівців.

Природним генетичним прообразом *компетентністного підходу,* вважаються ідеї загального й особистісного розвитку, сформульовані у контексті психолого-педагогічних концепцій розвивальної й особистісно орієнтованої освіти (О. Бермус). Цей підхід також розглядають у таких змістових площинах: як узагальнена умова здатності людини ефективно діяти за межами навчальних сюжетів і навчальних ситуацій (В. Болотов); оволодіння особою знаннями й уміннями в комплексі, у зв’язку з чим по-іншому визначається система методів навчання, в основу відбору і конструювання яких покладено структуру відповідних компетенцій і функції, які вони виконують в освіті (І. Бім, Н. Бражник, Н. Гальськова, Б. Гершунський, І. Зимняя, В. Краєвський, Н. Кузьміна, А. Маркова, С. Ніколаєва, О. Петращук, О. Пометун, В. Сафонова, С. Сисоєва тощо); інтеграція змісту й технологій теоретичної та практичної компонентів підготовки

майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах з метою формування певних фахових компетенцій, що сприяє швидкій адаптації на ринку праці, успішному розв'язанню життєвих, особистісних, професійних завдань для самовизначення, саморозвитку, самореалізації (І. Соколова).

Результатом аналізу наукових праць Ю. Бабанського, І. Підласого, В. Смірнова, І. Раченко стало визначення сутності *комплексного підходу* щодо упорядкування тезауруса дослідження сучасної освіти. Комплексність позначає єдність цілей, завдань, змісту, методів та їх взаємодії, спрямованості на формування цілісності пізнання предмету наукового дослідження, розкриття закономірних зв'язків та відносин. *Комплексний підхід* є різновидом системного й структурного підходів, але відрізняється від них тим, що об'єднує різнорідні фактори, які мають значення для дослідження. За допомогою цього підходу розглядаються групи предметів і явищ, які визначено у поняттях сфери освіти. Він також забезпечує всебічний аналіз отриманих результатів; врахування соціально-політичних, економічних, ідеологічних і соціальних факторів суспільного життя, які впливають на ґенезу розвитку поняття, сприяють нарощуванню «предметного ядра» знань, що включено в це поняття і відбивається у різних дефініціях або термінах.

У наукових працях С. Гончаренка, Р. Гуревича, О. Дубінчук, І. Козловської, Я. Кміта, В. Максимової, Р. Собка та ін. доведено важливість проведення досліджень освітніх процесів засобами *інтегративного підходу*. Так, І. Козловська визначає інтегративний підхід як загальнонаукову методологію в сучасній педагогіці, що сприяє забезпеченню креативності, сумісності, єдності змісту освіти. Основними шляхами забезпечення наступності та інтеграції знань є такі: динаміка навчально-виховного процесу, його розвиток за висхідною спіраллю; узгодженість навчальних планів; діагностика, прогнозування і управління процесом навчання; програмування стадій становлення особистості в єдиній системі неперервної ступеневої освіти; управління перехідними процесами між етапами розвитку особистості; цілісність навчально-виховного процесу та його результатів[381].

[381] Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями :

Ми виходимо з того, що інтеграція пронизує змістовий, процесуальний та результативний аспекти сучасної освіти, відношення теорії та практики, спеціалізації та універсалізації змісту професійної підготовки у закладах освіти різних типів. Застосування інтеграційного підходу вимагає використання та формування «наскрізних» понять у дослідженнях освіти як процесу і результату. Ця операція спирається на відповідні процеси між семантичними структурами певних галузей наукових знань. Ученими встановлено, що загальні механізми інтеграційних процесів, дидактичні умови, шляхи та технологічні прийоми інтеграції забезпечують успішну реалізацію міжпредметних зв'язків та сприяють синтезу наукових знань, що відбивається у поняттях.

Логіко-змістова основа інтеграційних процесів передбачає визначення тієї основи, яка забезпечує визначення провідних ознак, базових дефініцій понять. Міжпредметні зв'язки у науковому тезаурусі є відтворенням тих діалектичних взаємозв'язків, які об'єктивно діють і ухвалюються сучасними науками, і, зазвичай, їхній слід потрібно розглядати як еквівалент наукових зв'язків. Поняття «міжпредметні зв'язки» в широкому розумінні є абстрактним поняттям, але воно конкретизується у вигляді схем, мережних графіків, карт тощо, які можна подавати як моделі міжпредметних зв'язків. У роботах учених розглянуто значення міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, серед яких чільне місце займають сприяння формуванню всебічного наукового світогляду, розвитку мислення, підвищенню свідомості в засвоєнні знань, оволодінню загальними методами мислення, самостійному набуттю знань, формуванню пізнавальних інтересів, внесенню проблемності й елементів творчості, а також оволодінню інноваційними методами та формами професійної підготовки. Отже, «міжпредметні зв'язки» є поняттям багатоаспектним і багатофункціональним. Основними шляхами реалізації міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі є нагадування, ілюстрація, демонстрація, історичний екскурс, інструктаж, а також перенесення методу, дослідницькі методи та проблемні запитання. Засобом реалізації міжпредметних зв'язків є

[монографія] / І. В. Соколова ; за ред. С. О. Сисоєвої / АПН України ; МОН України ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – 2008. – С. 23.

міжпредметні завдання (індуктивні, частково індуктивні та дедуктивні за В. Максимовою, які характеризуються як пізнавальні завдання і включають студента в діяльність (аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію, моделювання тощо) із встановлення та засвоєння зв'язків між структурними елементами різних навчальних дисциплін. Інтеграція знань можлива лише тоді, коли існують об'єктивні умови для об'єднання раніше розрізнених її елементів. Саме аналіз, синтез і узагальнення інформації, що належить до різних наукових сфер, створюють передумови формування всебічної наукової картини сфери освіти.

Таким чином, філософське осягнення стає особливо важливим з огляду на складну структурованість наукового тезауруса дослідження сучасної освіти. Методологічну основу його формування складають цивілізаційний, соціально-антропологічний, тезаурусний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, системно-структурний, особистісно діяльнісний, компетентнісний, інтегративний, комплексний підходи. За їх допомогою визначено особливості філософської рефлексії базових понять у дослідженнях сучасної освіти як цілісного суспільного феномену.

3.5 Методика формування наукового тезаурусу досліджень з освітології

У нашому дослідженні ми виходимо з того, що формування наукового тезаурусу – це процес відбору, аналізу, систематизації, узагальнення понять, вибудовування їх реальних моделей, у яких відображено внутрикомпонентні та зовнішні зв'язки і відносини.

Методика формування наукового тезаурусу досліджень з освітології відбувається за такими етапами: *пошуково-діагностичний, моделювання, аналітико-корекційний.* Зазначимо, що виділені нами етапи не мають жорстких меж, оскільки не можна розмежувати, регламентувати єдиний неперервний процес наукового пошуку. Разом з тим кожний з етапів характеризується відповідним змістовим наповненням і певними процесуальними діями дослідника щодо формування наукового тезаурусу дослідження.

На першому *(пошуково-діагностичному)* етапі логіка наукового пошуку лежить у площині оцінки різних підходів щодо виділення і упорядкування базових понять фундаментального або прикладного дослідження. На конкретно-практичному рівні на основі словникового і контекстного аналізу різних дефініцій дослідник має дати відповідь на питання: якими є ознаки пересічних понять, які увійдуть у тезаурус наукового дослідження. Відтак, визначимо операційні дії дослідника на цьому етапі:

- Вивчається історична, філософська, педагогічна, психологічна література, законодавчі та нормативні акти, архівні документи для осмислення проблеми та ґенези понять сфери освіти, що обумовлюється дією сукупності внутрішніх педагогічних і зовнішніх (соціально-політичних, економічних, історичних, культурних тощо) чинників.
- Усвідомлюється потреба в аналізі понять наукового дослідження згідно з предметом, об’єктом, загальною та частковими гіпотезами.
- Визначаються та теоретично обґрунтовуються різні підходи, що характеризують сучасну методологію наукового пізнання сфери освіти (структурний, системний, функціональний тощо), принципи формування тезаурусу наукового дослідження, в яких відбивається загально наукова та авторська логіка пошуку. Ми вважаємо, що на характер наукового пізнання предмету та об’єкту дослідження впливає розуміння особою таких філософських категорій, як «теорія», «концепція», «парадигма», «підхід», «модель», «технологія», «система». Суперечність їх визначень пояснюється досить часто довільним їх трактуванням. Тому вченому-досліднику треба чітко уяснити сутність зазначених понять, порівняти методологічні підходи різних авторів щодо виділення основних дефініцій. Такий підхід дозволить уникнути помилок, стилістичних огріхів і сприятиме адекватному сприйняттю дослідником поняття. Оперування загальнонауковими методологічними і конкретно-предметними підходами в оцінці освітніх явищ та процесів в контексті дозволяє ученому уникнути простої описовості предмету, однобічності при аналізі, а буде спрямованим на цілісне і повне сприйняття всіх ознак поняття.

- Нагромаджується фактичний матеріал щодо філософського, соціально-культурного і психолого-педагогічного контексту розвитку понять освітології у площині конкретного предмета та об'єкту.
- На основі аналізу та порівняння методологічних підходів різних авторів у науковій літературі виділяються загальні підходи щодо формування понять, в яких відбиваються авторське розуміння принципів їх класифікації.
- Виділяються базові поняття освітології, прослідковуються спільні дефініції у філософії, культурології, педагогіці та інших науках.
- Відбувається проектування схеми дефініційного аналізу понять дослідження.
- Відбираються терміни із лінійної сукупності наявного синонімічного ряду дефініцій, що якнайкраще відбивають методологію дослідження і авторську позицію щодо визначення базових понять дослідження.
- За допомогою лексико-семантичних и понятійно-логічних засобів мови та мислення відбувається процес оцінювання дослідником повноти закладених у понятті знань.

На другому етапі – *моделювання* передбачено комплексне вивчення предмета дослідження, системний аналіз явищ і процесів, що дає можливість упорядкувати базові поняття та розглядати їх у взаємодії й зв'язку між собою. Це орієнтує дослідника на комплексне сприйняття і розкриття цілісності об'єкта, визначення його внутрішніх зв'язків та відносин, які мають бути зафіксованими у різних дефініціях поняття. На цьому етапі:

- Визначаються концептуальні підходи щодо відбору понять наукового дослідження та принципів їх класифікації за групами, завдяки чому вибудовується певна логіка реалізації мети і завдань дослідження.
- Відбувається трансформація міждисциплінарних (мультидисциплінарних, трансдисциплінарних) понять у систему наукового знання про освіту шляхом відбору та упорядкування понять за логікою взаємовідносин рід-вид, а також системно-структурному (частина-ціле). Можливим є також визначення базових понять на

основі аналізу логічних відносин: процес – результат, методи – форми, кількість – якість тощо.

- Коригується методика дослідно-експериментальної роботи, у зв'язку з чим теоретично обґрунтовується сукупність вихідних положень і основних дефініцій, що складають теоретико-методологічне підґрунтя дослідження проблеми.
- Аналізуються наукові джерела щодо трактування понять з метою визначення загальних і відмінних специфічних ознак. Це забезпечує повноту опису дефініцій і посилення уваги до тих, які щонайкраще відображають сутність поняття. Зазначимо, що методологічна проблема відбору дефініційних ознак поняття існує як загальна проблема. Теорія визначення понять (практична логіка) дозволяє перш за все відшукати загальну ознаку (категоріальну, групову або родову), а також виділити специфічні ознаки, що відрізняють дане поняття від найближчого відповідно до практичних і пізнавальних цілей. Зазначимо, що це особливо важливо за відсутності загальної класифікації понять як організаційно-систематизуючого чинника формування наукового тезауруса. Тут варто також сказати, що не можна лімітувати кількість ознак, притаманних поняттю, оскільки процес їх пізнання є невичерпним і безперервним.
- Моделюється категоріальний каркас тезауруса досліджень з освітології у площині дослідження конкретного предмета. Зосередимося на описі цього важливого етапу.

Розглядаючи полісемічні, омонімічні, синонімічні ознаки поняття, доцільно визначити провідний його концепт («стрижень»), що уможливить пояснення змісту та особливостей застосування термінів у контексті. Тому вельми важливим є усвідомлення дослідником не тільки ознак даного поняття, але й визначення зв'язків з іншими. За таких умов ми рекомендуємо унаочнити структуру знання предмету дослідження у вигляді графа з понять (термінів) і зв'язків (лінків) між ними. При цьому бажано уточнити базові та похідні поняття, кожне з яких має свій зміст і структуру. Потім виокремлюємо ключове поняття та терміни (слова-синоніми); добираємо до ключового поняття похідні терміни; в різних контекстах відбираємо словосполучення, в яких термін вживається. Далі дослідником визначається спосіб опису

поняття. Доцільним є вибір такої комбінованої структури опису поняття: історична довідка про виникнення та розвиток поняття; дефініційний аналіз понять із наведеними цитатами з першоджерел; приклади застосування поняття у різних контекстах. Далі подамо висновок щодо розбіжностей у тлумаченні поняття, його полісемантичності, поліфункціональності або, навпаки, єдності авторських підходів.

На завершальній стадії подається авторське тлумачення поняття або посилання на тих авторів, чий підхід дослідник вважає найбільш коректним для свого дослідження. Визначені основні поняття як об'єкти аналізу угруповуються згідно з ієрархією завдань дослідження. За таких умов синтез категорій *створює категоріальний каркас тезаурусу* (його форму), а синтез змістовних трактувань поняття ми визначаємо як теоретичне знання про предмет дослідження.

На *аналітико-корекційному* етапі формування тезаурусу досліджень з освітології слід визначити та відпрацювати структурно-логічну схему систематизації аналітичного матеріалу щодо узгодження понять відповідно до концепції дослідження. Подамо узагальнюючі дії дослідника на цьому етапі.

- Обґрунтовується сукупність базових понять, що складають теоретико-методологічне підґрунтя дослідження проблеми. У контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти уточнюється їх теоретичний зміст в різних аспектах. Наприклад: у філософському (гуманізм, життєві цінності, цінності освіти, гуманістична парадигма освіти, особистісно орієнтована освіта, особистісно орієнтоване навчання); у особистісному (індивід, індивідуальність, особистість, особистісний підхід, особистісно орієнтована парадигма освіти); у професійному (компетентність, професіоналізм людини, формування професіоналізму, професійна підготовка, професійне навчання, професійне мислення, професійна готовність, професійне самовизначення, професійна самоактуалізація, нарощування професіоналізму).
- Оцінюється наявний синонімічний ряд термінів, проводиться відбір якнайбільше значущих дефініцій, осмислюється ступінь їх формалізації. Зауважимо, що при цьому можливі різні ситуації, коли звичне для фахівця слово-термін або не матиме «понятійної ваги», або

генетично належить до іншої дотичної галузі наукового знання, що особливо притаманне освітологічним дослідження. Вельми важливим є логічна послідовність тлумачення поняття в науковій роботі, а також додержання єдиних підходів до застосування дефініційних ознак.

- Коригується власне визначення поняття, для цього відбирається один основний термін, який органічно виписаний автором у рукопису наукової роботи.
- Матеріал дослідження узагальнюється, текст роботи оформляється відповідно до вимог державних стандартів.
- За результатами дослідження укладаються та упроваджуються в навчальний процес навчально-методичні матеріали, зокрема: програми дисциплін, де подано тезаурус; словники понять, методичні посібники, методичні рекомендації з опанування змістовних модулів дисциплін, основних понять курсу тощо.
- Готується (за необхідності) словник скорочень термінів, що вживається автором в основному тексті роботи.
- Уточнюється наукова новизна, теоретичне значення дослідження у форматі відпрацьованих автором базових понять, зокрема зазначається ступінь дослідження понять. Наприклад, «уведено в науковий обіг поняття», «уточнено дефініції у форматі визначеного поняття», «набули подальшого розвитку поняття» тощо.
- Визначаються перспективи подальших досліджень з означеної проблеми, зокрема ті аспекти, що стосуються понять дослідження сучасної освіти.

Таким чином, методологія дослідження освітологічних проблем передбачає формування його наукового тезаурусу. Виділення і комплексний аналіз базових понять лежить у площині структурно-логічного визначення категорій освітології, виявлення освітнього сенсу дефініційних змін в процесі генезису понять, віддзеркалення в поняттях нового освітологічного знання.

Методика формування тезауруса наукових досліджень з освітології має відображати етапи (пошуково-діагностичний, моделювання, аналітико-корекційний), кожний з яких характеризується відповідним змістовим наповненням і певними процесуальними діями дослідника щодо формування наукового тезаурусу дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации / Р.Ф. Абдеев – М.: ВЛАДОС, 1994. – С. 157.
2. Александрова О.Ф. Гуманістичні педагогічні цінності майбутніх учителів як основа професійної діяльності / О.Ф. Александрова / Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Вип. 4 (57) / Класич. приват. ун-т ; [редкол.: Сущенко Т.І. (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя: [б. в.], 2009. - 503 с. - Бібліогр. у кінці ст. – С. 16-23.
3. Альтшуллер Г.С. Найти идею / Г.С. Альтшуллер. – Новосибирск, 1986. – С. 15.
4. Андрусів В. Українська еліта: звідки ноги ростуть [Електронний ресурс] / В. Андрусів // Українська правда. – 2009. – 11 листопада. – Режим доступу: http://www.pravda.com.ua/articles/2009/11/11/4307154/.
5. Андрущенко В. Характер особистості: гармонія національних і загальнолюдських цінностей /В. Андрущенко, Ю. Руденко // Освіта . – 2008. – №47/48 (3-10 грудня). – С.6-7.
6. Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть. (Спроба прогностичного аналізу) / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 16.
7. Афанасьев В.Г. О системном подходе к воспитанию / В.Г. Афанасьев // Сов. педагогика. – 1991. – № 2. – С. 77.
8. Ахмерова Н.М. Личностно-деятельностный подход к контекстному обучению социального педагога /Н.М. Ахмерова // Педагогика, 2003. – №5. – С.55-60. – С.55.
9. Базалук О.А. Философия образования в свете новой космологической концепции: учебник. / О.А. Базалук – К.: Кондор, 2010. – 458 с. – С. 20; 28.
10. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: избр. работы / Г.А. Балл. – К.: Основа, 2006. – С. 126 – 127.
11. Батракова С.Н. Методология становления педагогического процесса / С.Н. Батракова // Педагогика, 2003. – №3. – С.13-16. – С. 14.

12. Баширова М.Я. Роль образования в информационном обществе / М.Я. Баширова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 7. – С. 10-22.
13. Беккер Г. Экономический анализ и человеческое поведение / Г. Беккер // THESIS: теория и история экономических и социальных институтов и систем. Предмет исследования.– Начала-пресс 1993. –Т.1. – Вып.1. – С. 45.
14. Бендлер Ричард Структура магии / Ричард Бендлер, Джон Гриндер: [в 2-х томах]. – СПБ, 1993. – Т.1. – С. 160.
15. Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения / П.В. Беспалов // Педагогика. 2003. – №4. – С.41-45. – С.41.
16. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
17. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості / І.Д. Бех // Цінності освіти і виховання: науково-методичний збірник / за заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8–11.
18. Богатырева М.Р. Социальные ценности как основа профессионально-педагогической деятельности / М.Р. Богатырева // Вестник Башкирского университета. – 2006. – № 2. – С. 122–124.
19. Болонский процесс: Бергенский этап / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 174 с. – С. 168.
20. Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі. Комюніке конференції Європейських міністрів відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28-29 квітня 2009 р. [Электронный ресурс]: веб сайт МОН України. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/main.php?query =education/higher.
21. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов: 17 000 сл. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство «Русские словари», 2004. – С. 771.
22. Большой толковый социологический словарь (Collins) / [пер. с англ.]. – М.: Вече, АСТ, 2001. – Том 2 (П–Я). – 528 с. – С.431.

23. Большой толковый социологический словарь: в 2 т. / под общ. ред. С.Н. Дмитриева.– М.: Вече, АСТ, 1990. – Т. 2. – С. 6.
24. Большой энциклопедический словарь.– [2-е изд., перераб. и доп.] – М.: Больш. Рус. Энц.: СПб.: Норинг, 1998. – С. 670.
25. Бордовский Г. Эдукология как наука об образовании / Г. Бордовский, Б. Извозчиков // Вестник высшей школы «Alma mater». – 1991. – № 3. – С.24.
26. Бордовский Г., Извозчиков Б. Эдукология как наука об образовании / Г. Бордовский, Б. Извозчиков // Вестник высшей школы «Alma mater». – 1991. – №3. – С.24-32.
27. Бочкарьова Н.С. Вивчення ціннісних орієнтацій у системі освіти України спираючись на психолого-педагогічні погляди Карла Роджерса // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – Ч. І. – № 7 (194). – С. 41 – 47.
28. Василенко В.А. Ценность и оценка / В.А. Василенко. – К.: Наукова думка, 1964. – 160 с. – С.45.
29. Ващенко Г. Виховний ідеал / Григорій Ващенко. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 190 с. – С.183.
30. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел.]. – К.: Ірпінь: ВТО «Перун», 2004. – 1440 с. – С. 520.
31. Вернадский В.И. Размышления натуралиста: В 2-х кн. / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1975. – Кн. 1: Пространство и время в неживой и живой природе. – 175 с.
32. Вернадский В.И. Размышления натуралиста: В 2-х кн. / В.И. Вернадский. – Кн. 2: Научная мысль как планетарное явление. – Послесловие И.В. Кузнецова и Б.М. Кедрова – М.: Наука, 1977. – 191 с.
33. Виготский Л.С. Конкретная психология человека / Л.С. Виготский // Вестник Московского университета. – 1986. – №1. – С.12-18.
34. Видт И.Е. Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей / И.Е. Видт // Педагогика, 2003. – №3. – С. 32-38.
35. Вишневський О. Природа цінностей виховання / О. Вишневський. // Педагогічна думка. – 2006. – №2. – С. 11–22.

36. Вишневський О. Система цінностей і стратегія виховання / О. Вишневський // Рідна школа. – 1997. – № 7–8.
37. Вірченко Н. Дещо про українську математичну термінологію. [Електронний ресурс] / Н. Вірченко. – Режим доступу: http://anvsu.org.ua/index.files/Articles/Virchenko_3.htm.
38. Вітвицька С.С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти [Електронний ресурс] / С.С. Вітвицька. Режим доступу: http://studentam.net.ua/content/view/7605/97/.
39. Вступ до педагогічної професії: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – [2-е вид.]. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003.– С. 41.
40. Гаврилишин Б.Д. Єкономічна енциклопедія в трьох томах. / Б.Д. Гаврилишин, В.А. Ющенко, А.С. Гальчинський. – Київ: Вид. центр «Академія», 2000; Тернопіль: «Академія народного господарства». – 2000. – Том 1.– С. 748.
41. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія: навч. Посібник / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. –К.:Вища школа, 1995. – С. 90.
42. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф. Гегель. – М., 1959. – Сочинения Т. IV. – 618 с.
43. Гегель Г.Ф.В. Наука логики / Г.Ф.В. Гегель. Собр. соч.: в 3-х томах. – М., 1970.– Т.1. – С. 137 – 168, 237 – 347; Т.2. – С. 31 – 66, 121 – 138; Т.3. – С. 30 – 36.
44. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608с.
45. Гончаренко С.У. Освіта/ С.У. Гончаренко // Енциклопедія освіти/Акад.пед.наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
46. Гончаренко С.У. Побудова педагогічної теорії / С.У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2006. – № 11 (148). – С.5.
47. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с. – С. 36, 198.
48. Горностаев П.В. Развивающая педагогика В.П. Вахтерова / П.В. Горностаев // Педагогика, 2003. – №4. – С.75-81.

49. Грішнова О.А. Людський капітал: формування в сис-темі освіти і професійної підготовки: [монографія] /О.А. Грішнова. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2001. – 254 с.
50. Ґадамер Г.-Г. Істина і метод / Ганс-Георг Гадамер; [пер. з нім. Олександр Мокровський]. – К.: Юніверс, 2000. – (Філософська думка). – Т.І: Герменевтика І: Основи філософ. герменевтики. – 464 с.
51. Д'юї Джон. Демократія і освіта / Джон Д'юї – Львів: Літопис, 2003. – 294с.
52. Даниленко В. Методологічні проблеми неперервної професійної освіти / В. Даниленко, К. Левківський, В. Мележик // Вища школа – 2003. – № 2 – 3.– С. 38 – 39.
53. Державна Національна програма «Освіта» («Україна – XXI століття»). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
54. Державний класифікатор України. Класифікатор професій (із змінами і доповненнями) ДК 003–95. – К.: Держстандарт України, 2001. – 592 с.
55. Доклад о развитии человека 2010. Реальное богатство народов: пути к развитию человека / [пер. с англ.; ПРООН]. – Москва: Издательство «Весь Мир», 2010. – 244 с. – С. 1.
56. Дороговкази в майбутнє: до ефективніших суспільств. Доповідь Римському клубові / Б. Гаврилишин; пер. з англ. Л. Лещенко. – К.: Основи, 1993. – 238 с. – С. 11.
57. Дятлов С.А. Рабочая сила в системе рыночных отношений / С.А. Дятлов. – Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Пе-тербургского университета экономики и финансов, 1992. – 116 с.
58. Електронний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.slovnyk.net.
59. Енцикліки Вселенського Архиєрея Івана Павла – П.-Торонто-Рим: Видавництво ОО. Василіян, 1989. – 345 с.
60. Єжова О.О. Ціннісний підхід до формування особистості майбутнього кваліфікованого робітника / О.О. Єжова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – №2. – С.296 – 306.

61. Жамин В.А. Экономика и образование / В.А. Жамин, С.Л. Костанян. – М.: Знание, 1970. – 48 с.
62. Загальна педагогіка та філософія освіти. / [редкол. тому: Сухомлинська О.В. (відп. ред.) та ін.] // Педагогічна і психологічна науки в Україні [Текст]: [зб. наук. праць: в 5 т.] / Нац. акад. пед. наук України – К.: Педагогічна думка, 2012. – Т.1. – 366 с.: рис.
63. Закон України «Про вищу освіту» (від 17.01.2002 р. № 2984-III) // Голос України. – 2002. – № 43 (2794) (5 бер.). – С. 10 – 15.
64. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради. – 1996. – № 21.
65. Занков Л.В. Избранные педагогические труды в 3т. / Л.В. Занков – М.: Педагогкиа, 1996. – Т. 3. – 386с. – С. 304.
66. Засорина Л.Н. Инновации и образование / Л.Н. Засорина // Зборник материалов конференции. – Санкт-Петербурзкое философское общество, Серия «Symposium», 2003. – выпуск 29.
67. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование; под ред. В.М. Филипповой. – М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. – 303 с. – С.34-36.
68. Зуєв В. Криза освіти: український контекст / Віталій Зуєв, Валентина Зуєва// Вища освіта України. – 2010. – № 2. – С. 8.
69. Зязюн І.А. Аксіологічні орієнтири сучасної культури / І.А. Зязюн / Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: зб. Матеріалів Міжн. Науково-практичної конференції. – 22-24 квітня, 2009 р. Київ-Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої.– К.: КІМ, 2009. – С. 46-48.
70. Иноземцев В.Л. Расколотая цивилизация: Научное издание / В.Л. Иноземцев – М.: «Academia» – «Наука», 1999. – С. 25.
71. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М.: 1974. – С. 22 – 30.
72. Каленюк І. До питання про освітній потенціал країни / І. Каленюк // Економіка України. – 2005. – № 1. – С. 34 – 38.

73. Кант И. Критика способности суждения / Кант И.: собр. соч.: в 6 т. – М., 1984. – Т. 5. – С. 174.; Асмус В. Иммануил Кант / В. Асмус. – М., 1993. – С. 436.
74. Кант И. Собрание сочинений в 8-ми томах / И. Кант. – М.: Чоро, 1994. – Т.8. – 718 с.
75. Капелюшников Р. И. Концепция человеческого капита-ла (критика современной буржуазной политэкономии) / Р. И. Капелюшников. – М.: Наука, 1977. – 287 с.
76. Капелюшников Р.И. Экономический подход Гери Беккера к человеческому поведению / Р.И. Капелюшников // США: экономика, политика, идеология. – 1993. – № 11. – С. 17-32.
77. Каптерєв П. История русской педагогики / П. Каптерєв // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 63.
78. Карлов Н. Интеллигенция ли? / Н. Карлов // Вестник высшей школы. – М, 2003. – №3. – С.37-41. – С.40-41.
79. Карпенко М.П. Проблемы измерения знаний и образовательные технологии / М.П. Карпенко – М.: Труды СГУ. – Вып. 10. – 1999. – С. 14-19.
80. Кинелев В.Г. Государственная политика развития высшего образования / В.Г. Кинелев // Высшее образование в России. 1993. – № 1.
81. Клепко С.Ф. Цінності буття і цінності освіти в контексті глобалізації / С.Ф. Клепко // Ціннісні парадигми освіти. – Х.: Основа, 2004. – 128 с.
82. Коваленко О. Щоб інтелектуальний ресурс став капіталом / О. Коваленко // Освіта України. – 2010. – № 3. – С. 2.
83. Коваль Т.І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Коваль Тамара Іванівна. – К., 2008. – С.43.
84. Кови С. Лидерство, основанное на принципах / Стивен Кови; [пер. с англ.]. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 302 с. – С. 80.
85. Колесникова И. Проблемы подготовки современного предпринимателя / И. Колесникова // Вестник высшей школы, 2003. – №2. – С.17-22.

86. Комаров В.Я. Эффективность и интенсификация не-производственной сферы / В.Я. Комаров, В.Д. Улановская. – М.: Экономика, 1987. – 158 с.
87. Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні (Розділи I, II) [Електронний ресурс]: – Режим доступу: http://www.bolognaberlin2003.de/pdf/ Lisbon_convention.pdf.
88. Конох А.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у вищому навчальному закладі: Монографія. – Запоріжжя: ЗДУ, 2006. – С. 81-82.
89. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф. Королев // Сов. педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103-115.
90. Костєва Н.М. Тезаурусне підґрунтя інформаційно-інтелектуального забезпечення наукових досліджень [Електронний ресурс]. – / Н.М. Костєва // Історія науки і біографістика. – 2006. – №1. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/E-Journals/INB/2006-1/06knmznd.html. – Заголовок з екрана.
91. Краткий философский словарь / под. ред. М. Розенталя и Н. Юдина. [Изд. 4-е, допол.]. – М.: Госуд. изд-во полит. л-ры. – С. 110.
92. Кремень В.Г. Духовність і культура суспільства визначаються розвитком освіти / В.Г. Кремень // Освіта у полікультурних суспільствах / за редакцією Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Єжи Нікіторовича, Світлани Сисоєвої. – Вища педагогічна школа СПВ. Університет в Б’ялостоці. – Варшава, 2012. – 392 с. – С.45-55.
93. Кремень В.Г. Освіта в структурі цивілізаційних змін / В.Г. Кремень // Освіта. – 2010. - № 47-48 (5430-5431). – С. 4.
94. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г. Кремень. – К.: Знання, 2010. – С. 288 -295.
95. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму у світлі національної ідеї / В.Г. Кремень // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 9.
96. Кремень В. Освіта в структурі цивілізаційних змін / В. Кремень // Освіта. – 2010. – № 47 –48 (5430-5431). – С. 4.

97. Кремень В.Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні / В.Г. Кремень // Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття: зб.наук.праць –Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2011. – 740 с.
98. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г. Кремень. – [2-е вид.]. – К.: Т-во «Знання» України, 2010. – 520 с.
99. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.
100. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ / Ф.Г. Кумбс . – М.: 1970. – 261 с.
101. Куценко В.І. Людський капітал як фактор соціальногозахисту населення: проблеми зміцнення / В.І. Куценко, Г.І. Євтушенко // Зайнятість та ринок праці: міжвідомчий наук. збірник. – 1999. – № 10. – С. 136-145.
102. Лапин Н.И. Модернизация базовых ценностей россиян / Н.И. Лапин // Социологические исследования. – 1996. – №5. – С. 3–23.
103. Левченко Т.І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція: [монографія] / Т.І. Левченко. – Вінниця: «Нова книга», 2007. – С. 82-83.
104. Лосев А.Ф. Комментарии к диалогам Платона (Компиляция из четырехтомного издания диалогов Платона). – [Электронный ресурс] / А.Ф. Лосев. – К.: PSYLIB, 2005. – Режим доступа: http://www.psylib.ukrweb.net/books/losew06/index.htm.
105. Лукашевич Н.П. Социология образования: Конспект лекцій / Н.П.Лукашевич, В.Т. Солодков ; под ред. Н.П. Лукашевича. – К.: МАУП,1997. – 224 с. – С. 94.
106. Луков В.А. Социологические основы социального проектирования: тезаурологический подход / В.А. Луков // Социологический сборник. – М.: Ин-т молодежи,1997. – Вып. 3. – С. 3. -20.
107. Лутай В. Розробка сучасної філософії освіти на засадах синергетики / В. Лутай // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 33-35.

108. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.): [хрестоматія / упоряд.: Л.Д. Березівська та ін.]. – К.: Наук.світ, 2003. – 418с.
109. Мануйлов В., Галкин В. Открытое образование: перспективы, рациональность, проблемы / В. Мануйлов, В. Галкин // Высшее образование в России, 2004. – №1. – С.93-103.
110. Манхейм К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – М.: Юрист, 1994. – 409с.
111. Маркс К. Капитал / К. Маркс / Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – М.: Издательство политической литературы, 1960. – Т. 23. – 920 с.
112. Марцинкевич В.И. Образование в США: экономическое значение и эффективность / В.И. Марцинкевич. – М., 1967. – С. 191.
113. Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США / Ф. Махлуп. – М.: Прогресс, 1966. – 462 с.
114. Медоуз Д. Пределы роста. 30 лет спустя / Медоуз Д., Рандерс Й., Медоуз Д.; пер. с англ. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2007. – 342 с.
115. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза = A memorandum on lifelong learning [Электронный ресурс] // Комиссия европейского сообщества, Брюссель, 30 октября 2000 г. – Режим доступа: http://www.znanie.org/docs/memorandum.html.
116. Мириманова М.С. Информационно-когнитивные процессы / М.С. Мириманова – М.: 1989. – С. 80.
117. Мицкевич Н.И. Эдукология: инвариантные характеристики / Н.И. Мицкевич //Адукатор. –№ 1(17), 2010. – С.21-27.
118. Міжнародна стандартна класифікація професій (ISCO-88) [Електронний ресурс]: International Standard Classification of Occupation (ILO, Geneva). – Режим доступу: http://www.nau.kiev.ua/nau10/ukr/show.
119. Моделирование деятельности специалиста на основе исследования / под. ред. Е.Э. Смирновой. – Л.: Ленинградский гос. ун-тет, 1984. – С. 17.
120. Москаль Ю. Сьоме щорічне зібрання авторської наукової школи професора Анатолія Фурмана / Ю. Москаль // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С.161 – 163.

121. Мукомел С.А. Педагогічна аксіологія як наука про цінності освіти [Електронний ресурс] / С.А. Мукомел // Вісник Черкаського університету: [зб. наук. ст.] Випуск 126. Серія Педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 167 с. – С.108-113. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N126/N126p108-113.pdf
122. Надвинична Т. Роль наукової школи у становленні освітології (вітчизняний та зарубіжний досвід). / Т. Надвинична // Вітакультурний млин. Методологічний альманах. – 2006. – Модуль 3. – С. 13 – 16.
123. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – С. 9.
124. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / [авт.: В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, М.І. Бурда та ін.; редкол. В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), В.М. Мадзігон (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В.Г. Кременя. – К.: «Педагогічна думка», 2011. – 304с. – Бібліогр.: С. 138 –154. – (До 20-річчя незалежності України).
125. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: [моногр.] / В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень та ін. / за ред. В.Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – С. 226 – 228.
126. Никитина А.А. Представление понятия «физкультурный тезаурус» [Електронний ресурс]. – / А.А. Никитина // Теория и практика физкультуры. Научно-теоретический журнал. – № 11. – 2004. – Режим доступу: http:// lib. Sportdu/ru / Press / TPFK/.
127. Огнев'юк В.О. Освіта – сутність часу! [Електронний ресурс] / В.О. Огнев'юк // Коментарі до Інформаційного збірника МОН України. – 2009. – № 11. – Режим доступу до журн.: www.ippo.org.ua/files/новини/ОСТАННІ_НОВИНИ/2009/.../2.do.
128. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В.О. Огнев'юк. – К.: Знання України, 2003. – 450 с.
129. Огнев'юк В. Суспільство втрачених цінностей / В. Огнев'юк // Історія. Філософія. Релігієзнавство. – 2008. – №3. - С.7-10.

130. Огнев'юк В.О. Актуальні проблеми виховання дітей та молоді в сучасних умовах / В.О. Огнев'юк / Виховуємо громадянина. – К.: 1995. – С. 10.
131. Огнев'юк В.О. Еволюційний поступ освіти в контексті освітології / Віктор Огнев'юк // Освіта у полікультурних суспільствах / за редакцією Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Єжи Нікіторовича, Світлани Сисоєвої. – Вища педагогічна школа СПВ. Університет в Б'ялостоці. – Варшава, 2012. – 392 с. – С.117-129.
132. Огнев'юк В.О. На шляху до становлення нового наукового напряму «освітологія» / В.О. Огнев'юк / Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 15 груд. 2010 р. / МОН України, НАПН України, ГУОН КМДА, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка та ін. / За заг. ред. Огнев'юка В.О. [редкол.: В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа, С.О. Сисоєва, Г.С. Лозко]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 192 с. – С. 5-9.
133. Огнев'юк В.О. Управління освітою в Україні: аспектний аналіз теорії і практики / В.О. Огнев'юк // Світло. – 1996. – № 2. – С. 18-22.
134. Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / В.О. Огнев'юк // Науково - методичний журнал «Шлях освіти». – 2009. – № 4 (54). – С .2-6.
135. Огнев'юк В.О. Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти / В.О. Огнев'юк // Шлях освіти. – 2009. –№ 4 (54). – С.2-6.
136. Огнев'юк В.О. Роль освіти у формуванні цінностей демократичного суспільства / В.О. Огнев'юк // Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти: зб. наук. праць / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Світлани Сисоєвої. – Хмельницький: ПП Заколодний М.І., 2011. – 433с.
137. Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О. Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти / В.О. Огневюк, С.О. Сисоєва // Рідна шк.: щомісяч. наук.-пед. журн. – № 4-5 (988-989), квітень-травень, 2012. – 80 с. – С. 44-51.

138. Оливера К.Э. К теории сравнительной педагогики / К.Э. Оливера // Перспективы. Вопросы образования. – 1989. – № 2 (66).
139. Основи демократії: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. Антоніни Колодій. – К.: Ай-Бі, 2002. – 684 с. – С. 59.
140. Панченко Л.М. Філософія освіти: ціннісні аспекти / Л.М. Панченко // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки: Наук. вісник: зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Українська АН. - К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – Вип. 18. – С. 262-269.
141. Педагогіка / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Вища школа, 1986. – 542 с. – С.484.
142. Педагогіка: педагогические теории, системы, технологии / под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2000. – С. 426.
143. Педагогічний словник для молодих батьків. – К.: ДЦССМ, 2002. – 348 с. – С. 340.
144. Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М.: «Прогресс», 1985. – 312 с. – С. 152.
145. Платон. Апология Сократа // Платон: собр. соч. в 4-х томах. – М.: Мысль. 1990. – Т. 1. – С. 70 – 96.
146. Платон. Діалоги / Платон; [пер. з давньогр. Й. Кобів, У. Головач та ін.] – К.: Основи, 1999. – 395с.
147. Платонов К.В. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие для учеб завед. профтехобразования / К.В. Платонов. – [2-е изд., перераб. и доп.] – М.: Высш. Шк., 1984.– С. 89.
148. Подласый И.П. Педагогика. Общие основы. Процесс обучения: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Владос, 1999. – Кн. 1. – 576 с.
149. Поняття в широкому сенсі і наукові поняття [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.vigl.ru/.
150. Поппер К. Открытое общество и его враги / К. Поппер – М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. – Т.2. – 527с.

151. Поппер К. Открытое общество и его враги / Поппер К. – М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. – Т.1 – 607с.
152. Пределы роста / [Медоуз Д.Х., Медоуз Д.Л., Рэндерс Й., Беренс В.В.]. – М.: Издательство МГУ, 1991. – 207 с. – С. 185.
153. Пригожин И. Делать не физику бога, а физику человека / И. Пригожин // Известия. – 1993. – 24 июля.
154. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра [Електронний ресурс]: Постанова Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 р. № 1719. – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo.
155. Проект Закону «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту». – [Электронный ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher.
156. Прокопцов В.И. Эдукология: принципиально новая наука образования. В 4 фракталах. Фрактал 1. Эдукология: Ориентировочная основа коллективно-интерсубъектной системомыследеятельности созидателей и пользователей эдукологии. (Авторская версия-навигация) / В.И. Прокопцов. – СПб.: СПб ЛТА, 2002. – 344 с.
157. Прокопцов В.И. Эдукология: принципиально новая наука образования. В 4 фракталах. Фракталы 2, 3, 4. (Препринты). (Авторская версия-навигация). / В.И. Прокопцов. – СПб.: СПб ГЛТА, 2004. – 568 с.
158. Психология. Словарь / под. общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – С. 267.
159. Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен: пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 1999. – 144 с.
160. Рекомендации совещания «Естественнонаучное образование в высшей школе» // Высшее образование в России. – 1993. – № 1.
161. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти / О. Робуль // Філософія освіти. – 2006. – №1 (3). – С. 35 –36.

162. Рогова О.Г. Аксіологічний аспект гуманітарної парадигми освіти [Електронний ресурс] / О.Г. Рогова // Філософія №4 (72). – 2010. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Grani/2010_4/F-7.pdf.
163. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с. – С. 8.
164. Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: наук. пр. / за матер. Першої Всеукр. наук.-практ. конф. «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти»; авт. кол.: В.Г. Кремень, О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех, В.О. Огнев'юк, В.М. Ткаченко, П.Ю. Саух, Д.І. Дзвінчук, С.О. Сисоєва, І.В. Соколова. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 152 с.
165. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: 1989. – Т. 1. – С. 117.
166. Русова С. Українська національна школа / С. Русова // Україна. – 1991. – № 5. – С. 44.
167. Савельєв В. Ідеї М. Гайдеґґерра в галузі вищої освіти і Болонський процесс (Наукове повідомлення) [Електронний ресурс] / Віктор Савельєв. – Прикарпатський інститут ім. М. Грушевського, МАУП, – 2010. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Vnulp/Filosofia/2010_661/21.pdf.
168. Савченко О. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ / О. Савченко // Шлях освіти. – 2010. – №3. – С.2-6. – С. 3-4.
169. Савченко О. З початкової школи виростає вся освіта / О. Савченко // Освіта України. – 2005. – № 85. – 15 листопада. – С. 4.
170. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти / О.Я. Савченко. – К.: Грамота, 2012. – 504 с.
171. Сакайя Т. Стоимость, создаваемая знаниями, или история будущего / Т. Сакайя // Новая индустриальная волна на Западе: антология / Под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999. – С. 337 – 371.
172. Саух Ю.П. Філософія освіти – педагогіка – освітологія. Інтерв'ю з Віктором Огнев'юком / Ю.П. Саух, О.В. Вознюк // Історія. Філософія. Релігієзнавство. – 2010. – № 1 – 2. – С. 2 – 4.

173. Свиридов О.А. Теория и методология функционирования образовательных систем: диссертация... д-ра экон. наук: 08.00.01 / О.А. Свиридов. – Йошкар-Ола, 2006. – 363 с. – РГБ ОД, 71:07-8/398.
174. Сергеева Т. Современное образование в контексте парадигмы «личность – образование – социум» / Т. Сергеева // Дайджест педагогічних ідей та технологій школа-парк. – 2001. – № 5-6. – С. 26-30.
175. Сисоєва С.О. Культурологічні концепти освітології в контексті розвитку полікультурного суспільства / С.О. Сисоєва // Освіта у полікультурних суспільствах / за редакцією Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Єжи Нікіторовича, Світлани Сисоєвої. – Вища педагогічна школа СПВ. Університет в Б'ялостоці. – Варшава, 2012. – 392 с. – С.131-157.
176. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: [моногр.] / С.О. Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с.
177. Сисоєва С.О. Освіта у сучасному світі / С.О. Сисоєва / Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 15 груд. 2010 р. / МОН України, НАПН України, ГУОН КМДА, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка та ін. / За заг. ред. Огнев'юка В.О. [редкол.: В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа, С.О. Сисоєва, Г.С. Лозко]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 192 с. – С. 10 –15.
178. Сисоєва С.О. Сфера освіти як об'єкт дослідження / С.О. Сисоєва // польсько-український/ українсько-польський щорічник «Освітологія». – К.: ВП «Едельвейс». – 2012. – Випуск І. – 120 с. – С. 22-29.
179. Сисоєва С.О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навчальний посібник / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.
180. Сисоєва С.О. Особистісно орієнтовані технології у професійній підготовці майбутніх фахівців / С.О.Сисоєва // Кримські педагогічні читання: матеріали міжнар. наук. конф., Алушта, 12-17 верес. 2001 р. / АПН України, Ін-т педагогічки і психології проф.. освіти [та ін.; за ред. С.О. Сисоєвої]. – Ч.: 2001. – С. 297 – 302.

181. Сисоєва С.О. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу / С.О. Сисоєва // Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти: зб. наук. праць / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Світлани Сисоєвої. – Хмельницький: ПП Заколодний М.І., 2011. – 433 с. – С. 49 – 56.
182. Сисоєва С.О. Сучасні підходи до визначення педагогічних технологій / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін. / Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія за ред.. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛД, 2001.– С. 13 – 53.
183. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навчальний посібник / С.О. Сисоєва, Т.Є. Кристопчук; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Рівне: Овід, 2012. – 352 с.
184. Сластенин В.А. Педагогика: учебник [для студ. высш. учеб. заведений] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – [8-е изд., стер.] – М.: Академия, 2008. – 576 с.
185. Сластенин В.А. Опыт построения профессиограммы учителя советской школы / В.А. Сластенин // Формирование профессионально-пед. направленности студентов пед. вуза: материалы науч. конф. / отв. ред. В.П. Шуман. – Владимир, 1972. – Ч. I. – С. 30-45.
186. Словарь по социальной педагогике / [авт.-сост. Л.В. Мардахаев]. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 368 с. – С. 332.
187. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних рацівників / За заг. ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової. – К.: 2000. – 260 с. – С. 236.
188. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя у контексті загальноци вілізаційних тенденцій / І.В. Соколова / Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 15 груд. 2010 р. / МОН України, НАПН України, ГУОН КМДА, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка та ін. / За заг. ред. Огнев'юка В.О. [редкол.: В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа, С.О. Сисоєва, Г.С. Лозко]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 192 с. – С.22 –26.

189. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: [монографія] / І.В. Соколова; за ред. С.О. Сисоєвої / АПН України ; МОН України; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – 2008. – С. 23.
190. Соловьенко К. Упущенные возможности? (размышления над судьбами науки) / К. Соловьенко // Вестник высшей школы, 2003. – №3. – С.16-20. – С.19.
191. Социология: термины, понятия, персоналии: учебный словарь-справочник / [под общ. ред. Печи В.М.]. – К.: Каравелла, 2002.– 480 с. – С. 159.
192. Соціологія: терміни, поняття, персоналії: навчальний словник-довідник / [укл. В.М. Піча, Ю.В. Піча, Н.М. Хома та ін.] – К.: «Каравела»; Львів: «Новий світ», 2002. – 480 с. – С. 422.
193. Степко М.Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя. / М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, Л.Л. Товажнянський. – Харків, 2004. – С. 18 – 19.
194. Стефанова Н.О. Сучасна англомовна термінолексика сфери освіти: автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 – германські мови / Н.О. Стефанова. – О.: Одес. нац. ун-т ім. І.І. Мечникова, 2004. – 20 с.
195. Стрельник О.Н. Концепции современного естествознания: конспект лекций / О.Н. Стрельник. – М.: Издательство Юрайт; Высшее образование, 2010. – 224 с.
196. Струмилин С. Г. Эффективность образования в СССР / С.Г. Струмилин // Народное образование. – 1962. – № 5. – С. 30-42.
197. Субетто А.И. Принцип, законы и структура науки об образовании образованиеведения. Императив Неклассического синтеза / А.И. Субетто // Академия Тринитаризма. – 2003.
198. Субетто А.И. Экобудущее и стратегии выживания мировой цивилизации // Идеи Н.Д. Кондратьева и динамика общества на рубеже третьего тысячелетия: Мат. по II Междун. Кондратьев. конф. (СПб, 15-17 марта 1995 г.). – М.: Междун. фонд Н.Д. Кондратьева, 1995. – С. 410 – 427.

199. Субетто А.И. Принципы, законы и структура науки об образовании. Императив Неклассического синтеза / А.И. Субетто // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 1996. – № 2.
200. Субетто А.И. Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие / А.И. Субетто. – М., 1994.
201. Субетто А.И. Сочинения. Ноосферизм: В 13 томах. / А.И. Субетто. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – Том седьмой: Системология образования и образованиеведение / Под ред.Л.А. Зеленова. – 520 с.
202. Суходольский Г.В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г.В. Суходольский. – Л.: ЛГУ, 1976. – С.17– 18.
203. Сухомлинська О.В. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі / О.В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія: вісник АПН України. Науково-теоретичний та інформаційний журнал / Академія педагогічних наук України. – Київ, 2008. – № 1. – С. 31-39. – Бібліогр. в кінці ст.
204. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13–14.
205. Сухомлинська О.В. Розвиток особистості і освіта: історичний вимір / О.В. Сухомлинська// Педагогіка і психологія: вісник АПН України. Науково-теоретичний та інформаційний журнал / Академія педагогічних наук України. – Київ, 2008. – № 2. – С. 15-26.
206. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К., «Радянська школа», 1977. – Т.3. – 670 с.
207. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Радянська школа, 1978. – 263с. – С. 255.
208. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К.: "Рад. школа", 1976. – Т. 1. – 564 с
209. Сущенко Л.П. Професійна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): [монографія] / Л.П. Сущенко. – Запоріжжя: Запорізький держ. ун-т, 2003. – С. 17.

210. Тейлор Ч. Етика автентичності / Ч. Тейлор ; пер.с анг. – К: Дух і література, 2002. –128 с.
211. Терехов П. Формирование педагогической компетентности специалиста в системе непрерывного социокультурного образования / П. Терехов // Вестник высшей школы, 2003. – №2. – С.7-12. – С.8-9.
212. Тестов В. Качество и фундаментальность высшего образования / В. Тестов // Высшее образование в России. –2008. – №10. – С.89-92.
213. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557, [3]с. – (Philosophy).
214. Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования / Х.Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – №1. – С. 103-110.
215. Урсул А., Романович А. Всемирный саммит по устойчивому развитию: итоги, надежды, перспективы / А. Урсул, А. Романович // Вестник высшей школы, 2003. – №4. – С.3-12.
216. Философский словарь / под ред. М.М. Розенталя. – Изд. 3-е.– М.: Изд-во политической литературы, 1975. – 496 с.
217. Філософський енциклопедичний словник / [ред. колегія: В.І. Шинкарук (гол. ред. кол.), Є.К. Бистрицький, М.О. Булатов та ін.] – К.: Абрис, 2002. – 742 с. – С. 707.
218. Формування ціннісних орієнтацій особистості [Електронний ресурс] / [Бавико О.Є., Чичановський І.О., Букреєва І.В., Орлов А.В.] // ПостМетодика. – 2012. – №7-8 (45-46). – 261 с. – С. 217-220. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Postmetodyka/2002_7-8.pdf
219. Форрестер Д. Мировая динамика: [пер. с англ.] / Д. Форрестер. – М.: ООО «Издательство АСТ»; Спб.: Terra Fantastica, 2003. – 379 с. – (Philosophy).
220. Франко Іван. Зібрання творів у 50-ти томах / Іван Франко. – К.: Наукова думка, 1976. – Т.3. Поезія. – 448 с.
221. Фромм Е. Мати чи бути? / Е. Фромм.; [пер. з англ. О.Ю. Михайлова, А.Ю. Буряк]. – К.: Укр. письменник, 2010. – 222 с. – (Світло світогляду). – Бібліогр.: С. 215–222.

222. Фурман А. Vivat, освітологія! Або мистецтво управління освітнім простором суспільства / А. Фурман // Влада. – 2003. – № 2. – С. 3.
223. Фурман А.В. Психокультура української ментальності / А.В. Фурман. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с. – С. 113.
224. Фурман А. Освітологія як синтетична наукова дисципліна: проблеми завдань, об'єкта, предмета, методу / А. Фурман // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 3. – С.4-9.
225. Фурман А. Постання освітології, або похід за горизонти відомого / А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2003. – № 4. – С. 5 – 9.
226. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе / Д.В. Чернилевский. – М.: 2002. – С. 426.
227. Чобітько М.Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект: [монографія] / М.Г. Чобітько; МОН України; АПН України ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Черкаси: Брамо-Україна, 2006. – С. 26.
228. Шилова О.Н. Развитие понятия «тезаурус» в профессиональной подготовке специалистов образования / О.Н. Шилова // Технологические и управленческие аспекты образования взрослых в России. – СПб.:ИОВ РАО, 2000. – С. 71 – 75.
229. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы / Г.П. Щедровицкий. – М.: 1975. – С. 10 – 16.
230. Щетинин В.П. Человеческий капитал и неоднознач-ность его трактовки / В.П. Щетинин // МЭиМО. – 2000. – № 12. – С. 42-49.
231. Экономика народного образования: [учеб. для студ.пед. вузов / Жамин В.А., Костанян С.Л., Розов В.К., Усанов В.Н. ; под. ред. С.Л. Костаняна]. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1986. – 336 с.
232. Якушев А.Н. Порядок присуждения ученых степеней по первым уставам Дерптского, Московского, Харьковского и Казанского университетов / А.Н. Якушев, Д.А. Хохлова, Ю.В. Эйдельнант / Учёные степени в России: XVIII в. – 1918 г.: сб. научных статей. – вып. 1 в 2-х частях / [под науч. ред. А.Е. Иванова, В.А. Шаповалова, А.Н. Якушева. М.]. – Ставрополь: Ин-т рос. Истории РАН, СГУ, 1996. – Часть вторая. – С. 142 –147.

233. Ясперс К. Смысл и назначение истории / Карл Ясперс; пер. с нем. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.
234. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area 2005 The National IT and Telecom Agency, Denmark [Электронный ресурс]. – Режим доступу: www.netboghandel.dk.
235. Becker G. The HR Scorecard. Linking People, Strategyand Performance / G. Becker, M. Huselid, S. Ulrich. – Boston: Harvard Business School Press, 2001. – 368 p.
236. Brezinka, Wolfgang. Chapter 1: Meta-Theory of Education: European Contributions from an Empirical-Analytic Point of View // In Christensen, James E. Perspectives on Education as Educology. – Washington, DC: University Press of America, 1981. – pp. 7–26.
237. Choruża, Ludmiła. Aksjologiczne podstawy edukologii: państwo, społeczeństwo, jednostka / Ludmiła Choruża / Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią; redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor O. Ogniewjuk, Swietłana O. Sysojewa. – Wyższa Szkola Pedagogiczna ZNP. – Warsyawa, 2011- S.89-101.
238. Christensen, James E. Curriculum, Education, and Educology / James E. Christensen. – Sydney: Educology Research Associates, 1981.
239. Christensen, James E. Perspectives on Education as Educology / James E. Christensen. – Washington, DC: University Press of America, 1981.
240. Christensen, James E. The Educology of Curriculum / James E. Christense // Collected Original Resources in Education (Taylor and Francis Group), 1982.
241. Christensen, James E., Fisher, James E. Educology as an Organizational Concept for Schools of Teacher Education, Colleges of Education, and Faculties of Education [Електронний ресурс]. / In Christensen, James E. Perspectives on Education as Educology. – Washington, DC: University Press of America., 1981. – Chapter 12. – pp. 263–300. – Режим доступу: http://www.era-usa.net/images/8chapter_12_in_book_N2.pdf.
242. Christensen, James E; Fisher, James E. Analytic Philosophy of Education as a Subdiscipline of Educology / James E. Christensen, James E. Fisher. – Washington, DC: University Press of America, 1979. – pp. 129–147.

243. Complete Works. – Vol. VI: 57.
244. Dacienko, Julia. Oświatologiczne akcenty polityki edukacyjnej / Julia Dacienko / Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią; redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor O. Ogniewjuk, Swietłana O. Sysojewa. – Wyższa Szkola Pedagogiczna ZNP. – Warsyawa, 2011- S.159-168.
245. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth / [Communication from the Evropean Commission]. Brussels, 2010. – COM (2010) 2020 final. – 34 p.
246. Fisher, James E. Chapter 13: The Concept of Educology and the Classification System used in Educational Studies / In Christensen, James E. Perspectives on Education as Educology. – Washington, DC: University Press of America, 1981. – pp. 301–327.
247. Fisher, James E. Contributing Paper 1.1 in History and Philosophy of Educology, Part I (A paper used as the basis for a series of seven lectures to faculty and doctoral students in educology at Vytautas Magnus University (VMU) in December, 2001" / James E. Fisher // Pedagogika. – Kaunus, Lithuania: Vytauto Didziojo universiteto leidykla, 2001.
248. Friedrich, Herbart Johann. Science of Education: its general principles deduced from its aim and the aesthetic revelation of the world / By Johann Friedrich Herbart ; translated from the German with a biographical introduction by Henry M. and Emmie Felkin; and a preface by Oscar Browning. – London: Swan Sonnenschein, 1910. – 286p; 20cm.
249. Fromm, E. Der moderne Mensch und siense Zukunft. Eine Sozial-psychologische Untersuchuhg / E. Fromm. – Frankfurt-am-M., 1960. – S. 126.
250. Harding, Lowry W. Anthology in Educology / Lory W. Harding. – Dubuque, Iowa: Wm C Brown, Co., 1951. – 78 p.
251. Harding, Lowry W. Educology: The Fourth Collection / / Lowry W. Harding. – Columbus, Ohio: Association for the Study of Educology, 1965.
252. Harding, Lowry W. Essays in Educology / Lowry W. Harding. – Dubuque, Iowa: Wm C Brown, Co., 1956.

253. Harding, Lowry W. More Essays in Educology /Lowry W. Harding. – Columbus, Ohio: Association for the Study of Educology, 1964.
254. Herbart Johann Friedrich Science of Education: its general principles deduced from its aim and the aesthetic revelation of the world / By Johann Friedrich Herbart; [translated from the German with a biographical introduction by Henry M. and Emmie Felkin ; and a preface by Oscar Browning]. – London: Swan Sonnenschein, 1910. – 286 p; 20cm.
255. Hsun-tzu. The Works of Hsun-tzu; [translated from the Chinese by Homer H. Dubs]. – New York: AMS Press, 1976.
256. Human Development Reports [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://hdr.undp.org.
257. Kuźmenko, Olga. Oświatologia – nowy kierunek zintegrowanego poznawania oświaty / Olga Kuźmenko / Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią; redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor O. Ogniewjuk, Swietłana O. Sysojewa. – Wyższa Szkola Pedagogiczna ZNP. – Warsyawa, 2011- S.199-206.
258. Moroz, Olga. Edukacja medialna w strukturze oświatologii / Olga Moroz / Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią; redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor O. Ogniewjuk, Swietłana O. Sysojewa. – Wyższa Szkola Pedagogiczna ZNP. – Warsyawa, 2011- S.
259. Ogniewjuk, Wiktor. Filozofia oświaty oraz jej rola w strukturze badan naukowych fenomenu oswiaty / Wiktor Ogniewjuk / Całościowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią; redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor O. Ogniewjuk, Swietłana O. Sysojewa. – Wyższa Szkola Pedagogiczna ZNP. – Warsyawa, 2011- S. 51-67.
260. Pastuovic, Nikola. The Science(s) of Adult Education / N. Pastuovic // International Journal of Lifelong Education (Routledge Taylor & Francis Group). – 1995. – 14 (4). – pp. 273–291.
261. Perry, James F. Chapter 9: Praxiology of Education as a Branch of Educology /In Christensen, James E. Perspectives on Education as Educology. – Washington, DC: University Press of America, 1981 . - pp. 213–222.

262. Steiner Elizabeth Educology: Its Origin and Future: the document from Symposium on Educology. – New York: American Educational Research Association, 1977.
263. Steiner, Elizabeth. Educology of the Free / Elizabeth Steiner – Philosophical Library, New York, 1981. – 68 p.
264. Steiner, Elizabeth. Educology: Its Origin and Future: the document from Symposium on Educology / Elizabeth Steiner. – New York: American Educational Research Association, 1977.
265. Sysojewa, Swietłana. Oświata jak obiekt badań / Swietłana Sysojewa // Całociowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z oświatologią. Red. T. Lewowicki, W. Ogniewjuk, S. Sysoewa. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZPN, Warszawa, 2011. – 242 s., – S.67 – 85.
266. Wegener Frank C. The End of an Educational Epoch: What Next? / Frank C. Wegener // Educational Theory. – 1959. – № 9 (3). – P. 129-139.
267. Wegener, Frank C. The End of an Educational Epoch: What Next? / F.C. Wegener // Educational Theory. – 1959. - № 9 (3). – pp. 129-139.

Наукове видання

(українською мовою)

Монографія

ОСВІТОЛОГІЯ:

витоки наукового напряму

За редакцією

доктора філософських наук,

професора, дійсного члена НАПН України

В.О. Огнев'юка

Підписано до друку 8.09.2012 р. Формат 64х90/16.
Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура Times.
Ум.-вид. арк. 21,00. Обл.-вид. арк. 19,53
Тираж 300 шт. Зам. №

Друк: ТОВ "Видавниче Підприємство «Едельвейс»
Свідоцтво ДК №4249 від 29.12.2011
03170, м. Київ, вул. Зодчих 74,
Тел. (044) 221-97-70