

колективу. Людина є островом всередині себе, і вона може побудувати місток до іншої людини лише за умови, що вона бажає бути самою собою і їй дозволяють бути самою собою” [6, с. 58], – переконує К. Роджерс.

Вибудовуючи власну діяльність згідно з особистісно-гуманістичною стратегією в контексті синергетичної освітньої парадигми, учитель-вихователь посідає позицію наставника, друга і помічника вихованця. Саме така позиція в ідеалі повинна стати синергетичною аксіомою професійної діяльності вчителя нової генерації, його особистісним надбанням, що стає можливим за умови сходження від мети і завдань нової освітньої парадигми – через її сутність і функції – безпосередньо до стратегії і технології педагогічної підтримки, допомоги і захисту людини. Інноваційна синергетична методологія професійної підготовки вимагає перманентного оновлення її змісту. Розвиток сучасної синергетичної освіти в цілому стратегічно спрямований на становлення цілісного освітнього простору на основі інтеграції національних освітніх програм і стратегій у контексті універсальних загальнолюдських цінностей і освітніх ідеалів. У її основі – синергетичний вимір реальності, взаємоперехід від диференціювання знань – до їх синтезу, від редукціонізму – до холізму.

Сучасний освітній простір передбачає звернення особливої уваги на те, що успіх виховної діяльності вчителя-вихователя залежить від синергетичної єдності і взаємозв'язку мікро-, мезо- і макрорівнів. Кожен рівень реалізується у відповідному напрямку. Такий підхід дає змогу наочно продемонструвати складність, різноманітність і цілісність діяльності вчителя-вихователя в умовах сучасної школи, усвідомити її глибинну сутність, полірівневий зміст і необхідність реалізації в умовах глобальної соціальності.

Список використаних джерел

1. Алексеевский В.С. Синергетика менеджмента устойчивого развития / Алексеевский В.С. – М.: Манускрипт, 2006. – 328 с.
2. Буданов В.Г. Синергетическая методология в образовании [Электронный ресурс] / В.Г. Буданов. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/budanov14.html>. – Название с экрана.
3. Князева С., Курдюмов А. Основания синергетики. Синергетическое мировидение. / Князева С., Курдюмов А. – М.: ЛИБРОКОМ, 2010. – 256 с.
4. Кремень В.Г., Ильин В.В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія. / В.Г. Кремень, В.В. Ильин – К.: Педагогічна думка, 2012. – 386 с.
5. Робуль О.М. Феноменологія класного керівництва у сучасній педагогічній теорії і шкільній практиці / О.М.Робуль // Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії: У 2 ч. / За ред. А.М. Бойко. – Ч. 2. – К.: ВІПОЛ, Полтава: АСМІ, 2004. – С. 449-479.
6. Роджерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестник Московского университета. – Сер. 14. Психология. – 1990. – № 2. – 479 с.
7. Торчинов Е.А. Пути философии Востока и Запада / Торчинов Е.А. – СПб.: Азбука, 2003. – 453 с.
8. Эпштейн М. Информационный взрыв и травма постмодерна [Электронный ресурс] / М. Эпштейн. – Режим доступа: <http://www.philosophy.ru/library/epstein/epsht.html>. – Название с экрана.

References

1. Alekseevskiy V.S. Synerhetyka menedzhmenta ustoychyvoho razvytyya / Alekseevskiy V.S. – M.: Manuscript, 2006. – 328 s.
2. Budanov V.H. Synerhetycheskaya metodolohyya v obrazovanyy [Elektronnyy resurs] / V.H. Budanov. – Rezhym dostupa: <http://spkurdyumov.narod.ru/budanov14.html>. – Nazvanye s

ekrana.

3. Knyazeva S., Kurdyumov A. Osnovanyya synerhetyky. Synerhetycheskoe myrovydenye. / Knyazeva S., Kurdyumov A. – M.: LYBROKOM, 2010. – 256 s.
4. Kremen' V.H., Il'yin V.V. Synerhetyka v osviti: kontekst lyudynotsentryzmu: monohrafiya. / V.H. Kremen', V.V. Il'yin – K.: Pedahohichna dumka, 2012. – 386 s.
5. Robul' O.M. Fenomenolohiya klasnoho kerivnytstva u suchasniy pedahohichniy teoriyi i shkil'niy praktytsti / O.M.Robul' // Pedahohika. Intehrovanyy kurs teoriyi ta istoriyi: U 2 ch. / Za red. A.M. Boyko. – Ch. 2. – K.: VIPOL, Poltava: ASMI, 2004. – S. 449-479.
6. Rodzhers K. Neskol'ko vazhnykh otkrytyy / K. Rodzhers // Vestnyk Moskovskoho unyversyteta. – Ser. 14. Psykholohyya. – 1990. – № 2. – 479 s.
7. Torchynov E.A. Puty fylosofiy Vostoka y Zapada / Torchynov E.A. – SPb.: Azbuka, 2003. – 453 s.
8. Эпштейн М. Ynformatsyonnyy vzyryv y travma postmoderna [Elektronnyy resurs] / M. Эпштейн. – Rezhym dostupa: <http://www.philosophy.ru/library/epstein/epsht.html>. – Nazvanye s

Sakun A. V., PhD in philosophy, Assoc. Prof., Leading Researcher in The Institute of Gifted Child of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine, Kyiv), gileya.org.ua@gmail.com

Knowledge and Education in a Synergistic Paradigm

The paper reveals the development of knowledge in the context of synergetic paradigm. It focuses on innovative approaches to the administrative dimension of education. It is shown that a synergistic technique actually complies with the principle of lifelong learning. The content of the non-linear dialogue as a condition for the nonlinear interaction of individuals is revealed. The basis of modern education is a synergetic dimension of social reality.

Keywords: education, knowledge, synergetics, education paradigm, social institute.

Сакун А. В., кандидат философских наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Институт одаренного ребенка Национальной академии педагогических наук Украины (Украина, Киев), gileya.org.ua@gmail.com

Знание и обучение в синергетической парадигме

В статье рассматриваются проблемы развития знания в контексте синергетической парадигмы, акцентируется внимание на инновационных подходах к административному измерению образования. Показано, что синергетическая методика фактически соответствует принципу обучения на протяжении всей жизни. Раскрывается содержание нелинейного диалога как условия взаимодействия индивидов. Основу современного образования составляет синергетическое измерение социальной реальности.

Ключевые слова: образование, знание, синергетика, образовательная парадигма, социальный институт.

* * *

УДК:141.2:167:378.147

Рябенко В. І.
кандидат сільськогосподарських наук,
старший науковий співробітник, провідний науковий
співробітник, Інститут вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України
(Україна, Київ), RVlvan@ukr.net

АКТУАЛЬНІСТЬ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ТРУДНОЩІ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ З ПОЗИЦІЙ СВІТОГЛЯДНО- КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Здійснено критичний аналіз традиційних підходів в оцінюванні якості вищої освіти та з'ясовано сутність методологічних складових цього оцінювання. Актуалізовано проблему оцінювання якості вищої освіти з позицій світоглядно-компетентісного підходу. Зроблено застереження щодо використання формальних, бюрократичних, технократичних підходів в оцінюванні якості вищої освіти. Акцентовано важливість світоглядної компетентності як складової інтегральної компетентності особи з вищою освітою, оскільки від цінностей, якими та керується, залежить на творення добра чи зла будуть спрямовані професійні знання, уміння й навички, якими ця особа володіє. Визначено, що можливість отримання легітимного диплому про вищу освіту особами, які не володіють реальною компетентністю, є легалізованою фальсифікацією вищої освіти, яка в Україні набула системного характеру. Названо індикатори такої фальсифікації.

Ключові слова: вища освіта, особистість студента, індикатори якості вищої освіти, методологія, оцінювання, компетентність, ринок праці, світоглядно-компетентнісний підхід.

Традиційно якість вищої освіти визначається з позицій оцінювання знань, умінь та навичок (ЗУН), якими має володіти фахівець у межах певної спеціальності. Але, окрім ЗУН, через формально зафіксовані оцінки яких легітимізується вища освіта, є багато важливих, а інколи й визначальних якостей особистості, за відсутності яких знання, уміння та навички або нівелюються, або втрачають свій сенс, або набувають зовсім іншого сенсу. Тому, не применшуючи значення цієї складової компетентності фахівця, завдяки якій легітимізується його вища освіта й визнається професійна кваліфікація, необхідно зазначити, що соціальна дійсність сучасного українського суспільства в контексті глобальної цивілізації актуалізує, окрім названого, інші підходи в оцінці якості вищої освіти. Зокрема, є нагальною суспільною потребою в світоглядно-компетентнісному підході, з позицій якого б розглядалась та оцінювалась якість вищої освіти. Для підтвердження нерозв'язаності цієї проблеми, отже, її актуалізації є достатньо аргументів. Наприклад, цінності, що сповідує особистість, не лише формують її світогляд, а й визначально впливають на її компетентність, оскільки від них залежить на творення добра чи зла спрямовуються знання, уміння та навички, врешті професійний і соціальний досвід, якими володіє фахівець, здійснюючи ту чи іншу професійну діяльність.

З огляду на реформування, які відбуваються впродовж останніх півтора десятиліть в світовому, європейському й вітчизняному просторах вищої освіти, без перебільшень можна стверджувати, що забезпечення якості вищої освіти відноситься до першочергових задач вищої школи [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Особливої актуальності набула проблема забезпечення якості вітчизняної вищої освіти в контексті інтеграції в Європейський простір вищої освіти під прапором Болонського процесу, в який Україна офіційно включилась з 2005 року. Ця інтеграція висуває ряд вимог та критеріїв до вищої освіти, зокрема: належної якості підготовки спеціалістів; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідність сучасному ринку праці; мобільність студентів, викладачів, вчених, адміністраторів; сумісність навчальних програм і кваліфікацій; посилення конкурентоспроможності Європейської системи вищої освіти [2; 6; 7; 8].

Однак, актуалізована проблема ще не стала предметом системного й усебічного дослідження та висвітлення в публікаціях. Принаймні, у вітчизняному науковому, зокрема, філософському дискурсі. Навіть із системним осмисленням проблеми якості вищої освіти в Україні та обґрунтуванням пропозицій щодо подолання труднощів у її розв'язанні ще обмаль наукових праць [6, с. 6]. Належну якість вищої освіти неможливо забезпечити без її адекватної оцінки, оскільки остання являється зворотним зв'язком в управлінні освітнім процесом. А управління будь-яким процесом, як відомо, без зворотного зв'язку унеможливується.

Мета статті полягає в актуалізації світоглядно-компетентнісного підходу та з'ясуванні методологічних складнощів оцінювання якості вищої освіти.

Те, що оцінка якості вищої освіти являє собою складну методологічну проблему, зумовлено освітнім процесом, результат якого необхідно оцінювати, оскільки його здійснення потребує використання множини сукупностей різних методів. Не дивлячись на це, в дослідженні й розв'язанні цієї проблеми традиційно превалюють формальні, бюрократичні, кількісні й у цілому технократичні підходи. Як не парадоксально, але такому превалюванню в пострадянський період активно сприяє педагогіка вищої школи, яка з легкістю береться за дослідження тих проблем, які виходять далеко за межі її предметного поля й непідвладні її методам.

Наприклад, проблеми інституційного масштабу, без успішного розв'язання яких неможлива системна модернізація вищої школи як соціального інституту, функціонуючого в суспільстві й залежного від нього, можуть бути системно охоплені лише філософськими дослідженнями. Навіть проблеми розвитку особистості студента, що багато в чому залежить від навчально-виховного процесу, не вкладається в прокрустове ложе педагогіки як науки. Тим паче тієї науки, яка культивує сциентизм, зловживає наукометрією й свято вірить в достовірність статистично обробленого педагогічного експерименту, ігноруючи при цьому реалії соціальної дійсності. Тієї дійсності, яка називається реальним життям. Окрім цього, педагогіка в своїх розробках підходів і методів у розвитку особистості через навчання й виховання часто грішить редукацією, інструменталізмом і технологізацією, нехтуючи при цьому інтегральними властивостями особистості. Перш за все, її динамічною цілісністю й автономією.

Якщо інструменталізм і технології являються неминучими й доцільними методами в навчанні, то технократизм, функціональність, фрагментарність і дискретність у виховання особистості студента викликають великі сумніви відносно своєї результативності. Однак, коли заглибитися в публікації, присвячені вихованню студентської молоді, то особистість починає асоціюватися з якоюсь технічною системою, яку можна сконструювати й зібрати із запчастин. Хіба не так сприймається те, що на підставі якогось окремого педагогічного експерименту, проведеного з групою чи декількома групами студентів на предмет формування в їхніх особистостях певної корисної властивості, робляться статистично обґрунтовані рекомендації, які потім екстраполюються на всю студентську молодь.

А в кінцевому підсумку ми спостерігаємо в цій молоді, навіть у тих її представників, що піддавались педагогічному експерименту, виявлення якостей, які культивуються в суспільстві чи соціальному середовищі проживання молодих людей, а не того, що прагнув прижити їм експериментатор. І в черговий раз переконалися, що між бажаним і дійсним в житті буває розрив. Якщо не широкий, то глибокий. Не дивлячись на таку очевидність, спостерігається схильність дослідників соціальних феноменів до ігнорування суцього й апелювання до належного. Зрозуміло, що бажане як певний ідеал, до якого

необхідно прагнути, апіорі краще дійсного. Тому приємніше оперувати кращим, ніж займатися критичним аналізом негативних явищ соціальної дійсності. А головне – безпечніше й вигідніше. Цим особливо грішили соціально–політичні й гуманітарні науки в радянський період у своїх підходах до формування особистості комуністичної формації. Результати такого формування особистості сумно відомі.

Тому не варто забувати, що підміна дійсного бажаним у наукових дослідженнях означає відхід від істини як універсальної світоглядної цінності науки, що називають псевдонаукою. В соціальній дійсності чи в житті це втеча від правди.

Як уже було зазначено вище, в оцінюванні якості вищої освіти домінують формалізовані й кількісні підходи, що не завжди виправдано з позицій забезпечення адекватності такої оцінки. Причому ця проблема має місце як на нижніх рівнях, починаючи з оцінки знань студентів, так і масштабах країни, закінчуючи оцінюванням стану всієї системи вищої освіти.

Наприклад, викладачі ВНЗ стикаються з проблемою адекватної оцінки знань студентів щорічно, від курсу до курсу, з якими їм доводиться працювати. Навіть в межах одного потоку спостерігається певна диференціація між групами студентів за їхньою мотивацією й бажанням вчитися та здібностями до навчання. Не дивлячись на однакові вимоги освітньої програми до знань студентів, ми змушені визнати, що оцінка “відмінно”, поставлена в найсильнішій групі студентів, як правило, підкріплюється сильнішими знаннями в порівнянні з відмінною оцінкою, яка ставиться в найслабшій групі. Досвідчені викладачі, які пропрацювали у вищій школі не один десяток років, можуть стверджувати, що така диференціація ще більш очевидна в задовільних оцінках, якими легітимізується відповідність знань студентів мінімальному рівню освітніх вимог. І будуть праві. Особливо з огляду на сучасний стан контингенту студентів, в лавах якого затримуються до отримання диплому про вищу освіту особи, що нездатні її здобути. Тому проблема адекватної оцінки знань студентів має місце у вітчизняній вищій школі незалежно від того, по якій шкалі оцінок вона ставиться – традиційній 5–бальній чи 100–бальній Європейської кредитної трансферно–накопичувальної системи. Ще менш порівняними являються однакові оцінки з однієї й тієї ж навчальної дисципліни, які виставлені в різні роки або в різних ВНЗ.

Новим Законом України “Про вищу освіту” якість вищої освіти визначається, як “рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти”. В цьому ж Законі знаходимо споріднені за смыслом визначення, але інших термінів, зокрема: “результати навчання – сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо–професійною, освітньо–науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти” [1, с. 6]. Знання, уміння й навички ототожнюються, зазвичай, із суто професійною компетентністю, що визначально

зумовлюється освітньою програмою, до якої долучилася особа в процесі отримання вищої освіти.

Але ж окрім знань є інші важливі складові компетентності особи з вищою освітою, зокрема, світоглядна компетентність як здатність людини бути адекватною власним світоглядом тим соціальним статусам, які вона займає, і тим суспільним ролям, які вона повинна виконувати за своїм призначенням [9]. У тому числі й при виконанні своєї професійної діяльності. Звідси логічно постають питання: “Як оцінювати цю важливу компетентність? Невже теж кількісними методами? І чи правомірна з позиції поваги свободи сповідання світогляду сама постановка питання про його оцінку?”

З одного боку, поставлені питання сприймаються як риторичні, що підштовхує до думки не зв’язуватися з цією проблемою з огляду на складність її методологічного розв’язання й продовжувати сприймати світоглядні цінності, з якими випускник полишає ВНЗ, як незримий, само собою зрозумілий і безкоштовний додаток до диплому. А з другого боку, актуальність проблеми не дозволяє від неї відректися й робити вигляд, що її не існує. Проблема не щезне й не розв’яжеться сама собою від того, що її не помічають або замовчують. Тим паче не уникнути проблеми світоглядної компетентності в суспільстві, яке трансформується в іншу політичну та економічну модель, що закономірно супроводжується станом аномії, коли старі цінності ще не відмерли, а нові цінності ще не утвердились як світоглядні орієнтири. Настільки небезпечним є зависання в стані аномії, підтверджує трагічний досвід України, який вона переживає нині через анексований Крим і окуповані території Донбасу та розв’язану проти неї війну. Адже саме на ціннісних розбіжностях в Україні Росії вдалося не лише детонувати на українській території вогнища сепаратизму, а й роздмухати їх до військового протистояння.

Якщо розв’язання проблеми забезпечення суто професійної компетентності залежить не лише від вищої школи, а й від суспільства, в якому вона функціонує, то формування належної світоглядної компетентності тим паче не може забезпечуватись лише однією системою вищої освіти. Ця об’єктивна обставина застерігає від спрощених підходів і методів як у формуванні світоглядної компетентності, так і в оцінці її якості й обмежує в цьому сенсі можливості вищої школи. Першою перешкодою на шляху такого спрощення зразу ж постає проблема морального права оцінювачів якості світоглядної компетентності студентів. Наприклад, кваліфікований викладач апіорі грамотніший студентів з тієї навчальної дисципліни, яку він викладає, що дає йому моральне право контролювати й оцінювати знання студентів. Але зовсім не факт, що у сповіданні належних цінностей і дотриманні норм моралі він кращий студентів.

Тому те, що світоглядно–компетентнісний підхід не використовується реально в оцінюванні якості вітчизняної вищої освіти, можна пояснити як суспільною незатребуваністю, так і методологічними складнощами його застосування. Спочатку зупинимось на розгляді та аналізові причин методологічного характеру, а потім перейдемо до чинників суспільного

контексту, в якому функціонує й від якого залежить вітчизняна вища школа, отже, й якість її освіти.

По–перше, цінності як складову якостей особи з вищою освітою неможливо оцінити за допомогою методів прямої діагностики, як це за звичай робиться при діагностуванні знань, умінь та навичок, якими володіє така особа. До того ж, цінності, якими керується особистість, лежать в основі її світогляду. А свобода сповідання світогляду захищена Конституцією України, зокрема її статтею 35.

По–друге, цінності не набуваються особистістю безпосередньо шляхом одного лише навчання, тобто того процесу, який за допомогою психолого–педагогічних методів і технологій можна цілеспрямовано інтенсифікувати та вийти на запрограмований результат. Через навчання можливо лише отримати й засвоїти знання про цінності. Визначальною методологічною засадою в цьому контексті є розрізнення між собою теоретичного й практичного світогляду.

Теоретичний світогляд полягає в знаннях цінностей, якими людині належить керуватись, щоб бути відповідною своїй професії, належним суспільним нормам і вимогам людського співжиття тощо. Одним словом, теоретичний світогляд орієнтує людину на належний спосіб життя, професійної діяльності і т.д. Але знання про цінності, що орієнтують на творення добра, не гарантують, що особа, яка володіє ними, буде творити добро. Оволодіння гуманітарними знаннями не робить автоматично людину гуманною. Знання етики як науки про мораль, якими володіє людина, ще не означають, що ця людина моральна.

А практичний світогляд формується системою цінностей, знань, норм, які людина реально сповідує в своєму житті й керується ними як життєвими принципами та орієнтирами в усіх своїх життєвих виявах, а не лише в професійній діяльності. Таким чином ми бачимо, що знання про цінності ще не означають, що людина керується ними в своєму житті. Отже знання про цінності – це ще власне не цінності як такі. А от коли знання про цінності стають переконаннями людини, її життєвими принципами, тоді вони в свідомості людини набувають статус реальних цінностей, якими вона керується в своїй життєдіяльності.

Логіка вище викладеного зводиться до відомої сентенції, сутність якої полягає в тому, що людину треба оцінювати не за словами, які вона мовить, а за ділами, які вона робить. Саме діла людини віддзеркалюють її інтегральну компетентність, визначальними складовими якої є суто професійна й світоглядна компетентність. В залежності від того, що несуть в собі ці діла – добро чи зло, і має даватись відповідна оцінка компетентності людини, отже й відповідній освіти, на якій та базується. Діла людини – це всі її життєві вияви від народження до смерті. Світогляд є атрибутом особистості. Автор поділяє позицію стосовно того, що людина, яка не має власного світогляду, не може вважатись повноцінною особистістю. Формування особистості, в тому числі її світогляду, як відомо, зумовлюється генотипом і фенотипом конкретного індивіда. Тілесність, психіка людини, тобто те, що зумовлено генотипом, багато в

чому визначають тип особистості, але її змістовне наповнення й формування світогляду визначально залежать від фенотипу.

Зазвичай більшість людей отримує вищу освіту в той період свого життя, який припадає на їхній пізній юнацький і ранній дорослий вік, тобто тоді, коли їхні особистості мають бути сформованими й відповідальними за свої життєві вияви як у формальних, так і неформальних ситуаціях. Тому кожен, хто отримує вищу освіту, демонструє цінності, якими він керується, ще під час навчання. Наприклад, своїм відношенням до навчання, студент демонструє, чи є для нього вища освіта реальною цінністю, чи навпаки, для нього пріоритетом є отримання номінальної вищої освіти у вигляді документу, який формально підтверджує її наявність безвідносно ЗУН, якими він має володіти за своїм фахом. Адже не є секретом те, що вітчизняна вища школа вражена вірусом фальсифікації вищої освіти саме таким чином, коли студенти в будь–які способи уникають об'єктивної оцінки ЗУН, якими вони володіють, та запобігають до фальшування.

Доказами фальсифікації вищої освіти в Україні саме в такий спосіб є, по–перше, наявність комерційних послуг, що мають системний і систематичний характер на вітчизняних теренах, з написання на замовлення рефератів, курсових робіт і проектів, бакалаврських і магістерських робіт, кандидатських і докторських дисертацій, навчальних і наукових публікацій тощо. По–друге, на прохання виставляються незаслужені зарахування та завищені оцінки за заліки й іспити та курсові, бакалаврські й магістерські проекти й роботи. По–третє, загалом занижується, заради збереження контингенту студентів, рівень вимог до володіння ЗУН особами, які отримують вищу освіту. Кожен з цих доказів відноситься до надзвичайно актуальних соціальних проблем вітчизняної вищої освіти, що мають аксіологічно–етичний характер. Але коріння, отже, й живлення цих проблем знаходиться в суспільному контексті сучасного українського соціуму, враженого системними соціальними хворобами. Серед цих хвороб найбільш руйнівна роль належить соціальному паразитизмові.

Соціальний паразитизм – це такий соціальний феномен, коли той, хто живе за рахунок суспільства, не виконує належним чином своєї суспільної ролі й не відповідає за критеріями компетентності зайнятому соціальному статусу. У більш широкому сенсі сутність соціального паразитизму на теоретичному рівні логічно визначати та ідентифікувати через соціальний обмін, тобто співвідношення зробленого внеску як результату особистої продуктивної діяльності людського індивіда та спожитими ним благами, які напрацьовано іншими людьми. Якщо результати власної праці приблизно дорівнюють розмірам спожитого, такий індивід є продуктивним, коли перевищують – репродуктивним членом соціуму. А коли навпаки, це є ознакою соціального паразитування.

Виходячи зі зробленого вище визначення і з огляду на українську соціальну дійсність, не знаходиться достатніх підстав і аргументів для заперечення того, що наше суспільство вражене соціальним паразитизмом. Причому системно, оскільки рецидив цієї небезпечної соціальної хвороби зумовлений системою суспільних

відносин, у якій влада відчужена від народу. Така очевидність підтверджується катастрофічною поляризацією на багатих і бідних в Україні, яка відбулася в історичному вимірі миттєво. І не завдяки кропіткій та виснажливій праці одних і лінкуватості інших. Достеменно відомо, що це зумовлено можливостями доступу до використання суспільної влади в приватних цілях. Ті, хто скористався в такий спосіб владою, інфікований соціальним паразитизмом і волів би жити так все своє життя, не переймаючись продуктивною діяльністю на загальних громадянських засадах, оскільки для цього потрібно бути компетентним і весь час напружуватись як в роботі, так і в підвищенні своєї компетентності.

Гострота проблеми не скільки у відновленні суспільної справедливості, порушення якої деморалізує громадян соціуму, як у тому, що соціальний паразитизм розбещує, порушує продуктивний ритм суспільства, а в кінцевому рахунку позбавляє його майбутнього. Заробляти на комах, крапках, словах, реченнях, абзацах, що легітимізують у правовому просторі вигідні для когось суспільні та правові норми, чи на державних бланках, печатках, праві підпису посадової особи, як показав вітчизняний досвід, взагалі – то можна. І дуже багато. Але за умов, якщо буде за рахунок кого й чого.

Цілком очевидно, що ключовою проблемою українського народу, яка не дозволяє йому вийти на магістральний шлях цивілізованого розвитку, залишається конструкція системи суспільної влади, що була змонтована в 90-х роках минулого століття. Ця система надзвичайно вигідна для влади й тих, хто користується нею, але зовсім не вигідна народові. Цим і породжена парадоксальна ситуація, з якої ніяк не може виборсатись Україна. Всі критикують ганебну систему влади й ніхто не спромігся до сих пір її зламати. Посланці від народу, потрапляючи в таку систему, швидко спокушуються її можливостями для особистого збагачення й забувають за народ, з якого вийшли. А коли їх виштовхують із такої системи, вони з кращим знанням її можливостей ще з більшою несамовитістю продовжують цю систему критикувати.

За всіма ознаками – це проблема світогляду, громадянської і політичної волі. В основі світогляду лежать керівні цінності. Коли над цінностями починають домінувати меркантильні інтереси, тоді цінності як такі втрачають свій сенс. Але одна справа знецінювати суспільні інтереси на свої меркантильні вигоди в мирних умовах і зовсім інша ситуація, коли в країну зайшов агресор. Ціна втрат несумірна в порівнянні з дріб'язковою персональною вигодою. Хай ця вигода буде обраховуватись мільярдними сумами, але в порівнянні з втратою Державності, завдяки якій вигода отримана, це мізерний дріб'язок.

Після нинішньої революції на майданах і вулицях, яка ввійшла в історію українського народу під назвою "Революція Гідності", необхідно щоб відбулась світоглядна революція в свідомості. Необхідність такої революції нагальна. Досвід народної революції 2004 року показав, що можновладці, які тоді з рук народу отримали державну владу, зрадили його так брутально й цинічно тому, що не виявили громадянської і політичної волі підняти над меркантильністю ховрашиного світогляду й залишились у полоні окопно-

пакувальної свідомості й продовжили нищівно трощити урожай суспільної ниви на корені та розтягувати його в свої нори й персональні окопи, відгородившись від народу високими мурами. Такою зрадою тодішні політики, які рядились в одержанні моралі й добра, щоб заволодіти суспільною владою, не лише згубили довіру народу до влади, а й украли віру в мораль і добро та справедливість. Це не спокутний гріх як перед Богом, так і людьми.

Прискоренню належного світоглядного прозріння українських можновладців має сприяти військова загроза з боку Росії, а також вимоги українського народу й цивілізованої європейської спільноти. Під час війни нова народна революція в Україні надзвичайно ризикова й дуже небезпечна справа. Але і в мирних умовах все ж таки краще революція в головах, ніж на майданах і вулицях. Тим паче, що світоглядна революція давно вже назріла в Україні.

Ознакою кардинальної зміни світогляду можновладців України мають бути не популістські балачки й заклики з їхнього боку про деолігархізацію нашого суспільства й демонополізацію його політичної та економічної сфер і наміри нещадної боротьби з корупцією, а реальний злам системи, яка породила ці феномени й стала джерелом необмеженого цинізму та соціального паразитизму. Лише злам цієї системи відкриє шлях для запровадження в Україні реальної демократії й розбудови правової держави, що створить фундамент для формування цивілізованого ринку праці на вітчизняних теренах, який включить механізм нормальної цивілізованої селекції. Той механізм, який стане здоровою альтернативою соціальному канібалізму, протекціонізму некомпетентності й знівелює тотальний соціальний паразитизм, що знекровлюють й смертельно вражають наш суспільний організм. Це базова умова позитивного впливу суспільства на поліпшення якості вищої освіти в Україні. Доки такої умови не буде створено, ніякі агентства чи інші державні й громадські структури із забезпечення якості вищої освіти не заблокують і не зупинять ескалацію номінальної вищої освіти на вітчизняних теренах. Не зупинять це суспільне лихо й найкращі вітчизняні закони та імплементація в систему вищої освіти чужоземних позитивних норм і практик. Системні соціальні хвороби невиліковні доти, доки не зламана система, яка їх породжує.

Нині великі суспільні очікування щодо забезпечення належної якості вітчизняної вищої освіти пов'язані з впровадженням у життя положень нового Закону України "Про вищу освіту". Для того щоб підвищений рівень очікувань поліпшення якості вітчизняної вищої освіти завдяки цьому Закону не виявився завищеним і не відбулося чергових розчарувань від нової освітньої реформи, необхідно адекватно усвідомлювати можливості такого впровадження в усуненні системних причин низької якості вищої освіти в Україні. Підстави для такого застереження з огляду на суспільний контекст, у якому функціонує українська вища школа і в якому вкорінені чинники негативного впливу на якість вищої освіти, є. Адже цей Закон як за формою, так і за структурою свого змісту спрямований на реформування й урегулювання вищої освіти як соціального інституту. Формат його нормативів не

охоплює суспільний контекст. Тому впровадження його положень не передбачає реформування системи суспільних відносин, де сформовано механізми ескалації неякісної вищої освіти на вітчизняних теренах. До таких суспільних механізмів, в першу чергу, відносяться ринки праці, які затребують фахівців з вищою освітою, оскільки мають безумовний вплив на якість вищої освіти, тому що від їхніх вимог до рівня компетентності випускників вищої школи залежить успіх працевлаштування й подальшої кар'єри останніх.

Здійснений вище аналіз актуалізованої проблеми поставив під сумнів доцільність використання формальної наукометрії в оцінюванні якості вищої освіти, оскільки вона не може забезпечити адекватний зворотній зв'язок для забезпечення результативного й ефективного управління освітнім процесом та вищою школою як соціальним інститутом. Це зобов'язує автора сформулювати й висунути альтернативні пропозиції.

Альтернативою формальним кількісним методам, які вимагають емпіричних даних і теоретичних моделей, але не забезпечують адекватного оцінювання якості вищої освіти, може стати описовий чи умоглядний метод, якщо його логіка вибудовується на очевидних і неспростовних фактах, ознаках, тенденціях, якими характеризується суспільство або окреме соціальне середовище, що сприймається без заперечень і не потребує доказів за своєю очевидністю.

Нижче з позицій очевидності та неспростовності зробимо визначення факту, ознаки, тенденції, за якими можна діагностувати наявність того чи іншого соціального феномену, в тому числі й тих явищ, які характеризують стан вищої школи і якість вищої освіти.

Під очевидним фактом соціальної дійсності логічно розуміти будь-який феномен соціальної реальності як результат життєвого вияву людини, наявність якого в суспільстві чи в окремому соціальному середовищі, наприклад у конкретному освітньому закладі, неможливо заперечити або спростувати. У розумінні автора соціальна дійсність включає всі соціальні дії, тобто те, що власне твориться людьми, а соціальна реальність відображає сліди цих дій або те, що вже сталося.

Очевидна ознака охоплює собою сукупність схожих, однорідних або споріднених фактів соціальної дійсності й сприймається як неспростовна характеристика суспільства чи окремого соціального середовища.

Тенденція сприймається як очевидна, коли є неспростовні зміни в наявних фактах та ознаках соціальної дійсності в сторону їх збільшення або зменшення, погіршення або покращення.

Причини, які породжують ті чи інші соціальні факти, ознаки й тенденції, можуть мати системний характер. Сфера впливу системних причин, як правило, обмежується масштабами системи, яка їх породила. Те, що відрізняє конкретний вищий навчальний заклад від інших ВНЗ суспільства, логічно співвіднести з проявом якихось його внутрішніх системних особливостей. Ті ж причини, які вкорінені в системі суспільства, породжують схожі факти, ознаки й тенденції у всіх ВНЗ, що функціонують в ньому. Однак слід визнати, що проявлення їх неоднакове в конкретних закладах освіти. Все залежить від системних особливостей і потенціалу

освітнього середовища конкретного ВНЗ. Це підтверджується тим, що Міністерство освіти і науки одне, закони й інші нормативні акти, які регламентують вищу освіту, одні для всіх, вимоги й критерії до ліцензування та акредитації, а також освітні стандарти однакові, а випускники одних і тих же спеціальностей, але різних ВНЗ, різні. Як і відрізняються між собою вищі навчальні заклади.

А відрізняються вони між собою, як відомо, своїм науково-педагогічним потенціалом, матеріально-технічною базою, соціально-побутовою інфраструктурою, досягненнями, доброю славою та іншими факторами, які значуще впливають на формування якісного контингенту студентів і освітнього середовища, що в підсумку й забезпечує більш високий результат на виході процесу підготовки фахівців з вищою освітою. Враховуючи названі індикатори якості вищої освіти нескладно уявити різницю між базовими ВНЗ та їхніми філіями в сільській місцевості, між класичними університетами й недавно створеними ВНЗ, які розгорнули свою діяльність на площах колишніх профтехучилищ, шкіл і дитячих садочків. А з цієї різниці проглядаються й відстані кожного з вітчизняних ВНЗ до реальної інтеграції в Європейський простір вищої освіти і науки. Але ж дипломи вони видають однакові, які легалізують наявність неоднакової за якістю вищої освіти у власників цих дипломів.

Продовжуючи апелювати до очевидних фактів, ознак і тенденцій української соціальної дійсності, ми змушені визнати, що культ диплома про вищу освіту в пострадянський період не лише не щез, а, навпаки, посилюється. Неспростовним доказом цьому слугує гіпертрофовано збільшений ринок освітніх послуг в сфері вітчизняної вищої освіти, що є наслідком підвищеного попиту на дипломи про вищу освіту безвідносно реальної компетентності, якою ці дипломи повинні підтверджуватися. Такий ажітаж з легально фальсифікованими дипломами про вищу освіту зумовлений можливостями, які відкриваються з їхньою формальною наявністю для працевлаштування на хлібні й ситі посади й подальшого кар'єрного зростання в нашому суспільстві за наявності владного протекціонізму некомпетентності. Доки буде попит на дипломованих неуків, доти й буде продукуватися номінальна вища освіта. Реальною її ніяк не назвеш, оскільки диплом про таку освіту не підкріплюється реальною компетентністю, рівень якої повинен відповідати вимогам сучасного цивілізованого ринку праці. Спростувати факти наявності номінальної вищої освіти й тенденції її ескалації на вітчизняних теренах неможливо. Хіба що шляхом псевдонаукового шахрування.

Є всі підстави вважати неспростовними індикаторами продукування номінальної вищої освіти, що рівнозначно її легальної фальсифікації, наступні факти й ознаки: 1) поставлені оцінки по протекції або по проханню студентів, які не підкріплюються реальними знаннями, уміннями та навичками; 2) написання на замовлення студентам рефератів, розрахункових, бакалаврських, магістерських проектів і робіт, тощо; 3) систематичне використання студентами плагіату й компіляції при виконанні робіт, по яких

оцінюється їхня самостійна навчальна робота; 4) використання студентами шпаргалок та інших засобів фальшування в процесі контролю їхніх знань та умінь; 5) зниження в цілому рівня вимог до знань, умінь і навичок студентів з метою збереження контингенту студентів, від якого залежить штатне забезпечення науково-педагогічними працівниками ВНЗ; 6) написання дисертацій на замовлення; 7) залежність викладачів від адміністрації у трудових відносинах, що обмежує або зовсім нівелює зайняття ними принципальної позиції в адекватній оцінці знань, умінь і навичок студентів; 8) дистанціювання навчального процесу від соціокультурного середовища вищого навчального закладу; 9) зниження в цілому фундаментальності й системності навчального процесу; 10) витіснення живого діалогу з навчального процесу; 11) віртуалізація, формалізація й бюрократизація освітнього процесу; 12) відсутність достатньої мотивації викладачів вищої школи в підвищенні рівня своєї компетентності та якості підготовки студентів; 13) проблема актуалізації особистості студента як дієвого фактору розвитку вищої школи, оскільки студенти являються її основними клієнтами й користувачами освітніх послуг; 14) інші фактори, які негативно впливають на якість вищої освіти.

Таким чином, запропонований підхід і названі індикатори, перелік яких може бути продовжений, дозволяють експертним шляхом оцінити більш-менш адекватно якість освітнього середовища, як в конкретній студентській групі, так і в окремо взятому вищому навчальному закладі, а також в цілому вищій школі суспільства. І на основі такої оцінки диференційовано визначити відстані, які необхідно здолати кожному з індивідуальних і колективних суб'єктів освітнього процесу, щоб претендувати на успішну інтеграцію в Європейський простір вищої освіти. Студент, викладач практичних (лабораторних чи семінарських) занять, лектор курсу, декан факультету, ректор ВНЗ – кожний на своєму рівні – шляхом самооцінки й експертної оцінки підконтрольного йому освітнього простору може визначити наявність або відсутність тих чи інших фактів, ознак і тенденцій, які позитивно чи негативно впливають на якість вищої освіти, й зробити відповідні висновки. Наявність позитивних і повна відсутність негативних індикаторів (не лише з названого вище ряду) створює оптимістичні передумови для досягнення більш менш високого рівня якості вищої освіти. І навпаки, якщо має місце перелік негативних індикаторів, які до того ж підтверджуються негативними тенденціями, підстави для подібного оптимізму коли не зникають зовсім, то мінімізуються.

Інтегральним же індикатором якості вищої освіти логічно вважати ринок праці, на якому працевлаштовуються випускники ВНЗ. Чим вищі вимоги ринку праці до реальної компетентності його претендентів, чим більше на такому ринку працевлаштовується й робить успішну кар'єру випускників конкретного ВНЗ, тим краща якість освіти в такому закладі. І навпаки, чим менше працевлаштовується по спеціальності випускників або вони взагалі зависають серед безробітних, тим нижче якість освіти ВНЗ, який дипломує таких випускників. Така логіка просліджується в країнах, де сформовані й

діють цивілізовані ринки праці. Визначальною ознакою таких ринків являється здорова соціальна конкуренція, коли при працевлаштуванні перевагу отримує той, у кого рівень реальної компетентності найбільше відповідає посаді, на яку він претендує. Безвідносно партійної і кланової приналежності, кумівства, особистої відданості керівникові й здатності до конформізму, а також незалежно від раси, кольору шкіри, статті, національного й соціального походження, матеріального стану тощо.

Для того щоб цей інтегральний індикатор міг дієво використовуватись як зворотній зв'язок в управлінні якістю вищої освіти, необхідна система моніторингу за життєвою кар'єрою випускників вищих навчальних закладів, що дозволяло б формувати відповідну статистику, в якій би адекватно віддзеркалювався кінцевий результат освітнього процесу кожного з ВНЗ. Ця статистика повинна лягати в основу визначення національного рейтингу, оприлюднюватись, бути доступною для майбутніх абітурієнтів та їхніх батьків.

Список використаних джерел

1. Закон України про вищу освіту: станом на 29 жовтня 2014 року. – 3–19 X: Право, 2014. – 104 с.
2. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 35 с.
3. Альохіна Г. М. Якість освіти у контексті сучасних трансформацій вищої освіти / Г. М. Альохіна // Вища освіта України, 2014, №3 (додаток 1). Тематичний випуск “Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу”. – К., 2014. – С.124–127.
4. Бугров В. Забезпечення якості вищої освіти: досвід Київського національного університету імені Тараса Шевченка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ihed.org.ua/images/pdf/rectors_bugrov.pdf
5. Домбровська С. М. Інноваційні державні механізми формування якісної системи освіти в Україні // Вища освіта України, 2013, №3 (додаток 2). Тематичний випуск “Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу”. – К., 2013. – С.10–14.
6. Ковтунець В. В. Забезпечення доступу до вищої освіти у відповідності з Конституцією України та міжнародними зобов'язаннями держави / В. В. Ковтунець // Вища освіта України, 2014, №3 (додаток 1). Тематичний випуск “Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу”. – К., 2014. – С.42–44.
7. Луговий В. І. Якість вищої освіти в Україні: проблеми забезпечення та визнання / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вища освіта України, 2013, №3 (додаток 2). Тематичний випуск “Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу”. – К., 2013. – С.6–10.
8. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні: монографія / Колектив авторів: Бугров В., Гожик А., Жданова К., Зарубінська І., Захарченко В., Калашнікова С., Козієвська О., Линьова І., Луговий В., Оржель О., Рашкевич Ю., Таланова Ж., Шитікова С.; за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової. – К.: ДП “НВЦ “Пріоритети”, 2014. – 156 с.
9. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.
10. Рябенко В. І. Світоглядна компетентність як актуальна соціальна проблема сучасної цивілізації / В. І. Рябенко. – Вища освіта України: теорет. та наук.–метод. Часопис. – 2013. – №3 (50). – Додаток 1: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т.1. – 338 с.

References

1. Zakon Ukrainy pro vyshhu osvitu: stanom na 29 zhovtnja 2014 roku. – Z–19 H: Pravo, 2014. – 104 s.
2. Standarty i rekomendacii' shhodo zabezpechennja jakosti v Jevropejs'komu prostori vyshhoi' osvity. – K.: Lenvit, 2006. – 35 s.
3. Al'ohina G. M. Jakist' osvity u konteksti suchasnyh transformacij vyshhoi' osvity / G. M. Al'ohina // Vyshha osvita Ukrainy, 2014, №3 (dodatok 1). Tematychnyj vypusk “Jevropejs'ka

integracija vyshhoi' osvity Ukraïny v konteksti Bolons'kogo procesu". – K., 2014. – S.124–127.

4. Bugrov V. Zabezpechennja jakosti vyshhoi' osvity: dosvid Kyi'vs'kogo nacional'nogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.ihed.org.ua/images/pdf/rectors_bugrov.pdf

5. Dombrovs'ka S. M. Innovacijni derzhavni mehanizmy formuvannja jakisnoi' systemy osvity v Ukraïni // Vyshha osvita Ukraïny, 2013, №3 (dodatok 2). Tematychnyj vypusk "Jevropejs'ka integracija vyshhoi' osvity Ukraïny v konteksti Bolons'kogo procesu". – K., 2013. – S.10–14.

6. Kovtunec' V. V. Zabezpechennja dostupu do vyshhoi' osvity u vidpovidnosti z Konstytucijeju Ukraïny ta mizhnarodnymy zobov'jazannjamy derzhavy / V. V. Kovtunec' // Vyshha osvita Ukraïny, 2014, №3 (dodatok 1). Tematychnyj vypusk "Jevropejs'ka integracija vyshhoi' osvity Ukraïny v konteksti Bolons'kogo procesu". – K., 2014. – S.42–44.

7. Lugovyj V. I. Jakist' vyshhoi' osvity v Ukraïni: problemy zabezpechennja ta vyznannja / V. I. Lugovyj, Zh. V. Talanova // Vyshha osvita Ukraïny, 2013, №3 (dodatok 2). Tematychnyj vypusk "Jevropejs'ka integracija vyshhoi' osvity Ukraïny v konteksti Bolons'kogo procesu". – K., 2013. – S.6–10.

8. Pravovi zasady realizacii' Bolons'kogo procesu v Ukraïni: monografija / Kolektiv avtoriv: Bugrov V., Gozhyk A., Zhdanova K., Zarubins'ka I., Zaharchenko V., Kalashnikova S., Kozijevs'ka O., Lyn'ova I., Lugovyj V., Orzhel' O., Rashkevych Ju., Talanova Zh., Shtykova S.; za zag. red. V. Lugovogo, S. Kalashnikovi'. – K.: DP "NVC "Priorityty", 2014. – 156 s.

9. Rashkevych Ju. M. Bolons'kyj proces ta nova paradygma vyshhoi' osvity: monografija / Ju. M. Rashkevych. – L'viv: Vydavnytstvo L'vivs'koi' politehniky, 2014. – 168 s.

10. Rjabchenko V. I. Svitogljadna kompetentnist' jak aktual'na social'na problema suchasnoi' cyvilizacii' / V. I. Rjabchenko. – Vyshha osvita Ukraïny: teoret. ta nauk.–metod. Chasopys. – 2013. – №3 (50). – Dodatok 1: Pedagogika vyshhoi' shkoly: metodologija, teorija, tehnologii'. – T.1. – 338 s.

Rjabchenko V. I., candidate of agricultural sciences, senior research fellow, lead researcher, Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine, Kyiv), RVivan@ukr.net

The relevance and methodological difficulties in assessing the quality of higher education: a critical analysis of the problem from the standpoint of philosophical and competency-based approach

A critical review of the traditional approaches in assessing the quality of higher education was made and the essence of methodological difficulties of this assessment is revealed in this publication. The problem of assessing the quality of higher education from the standpoint of philosophical and competency-based approach was actualized. The reservations in respect of formal, bureaucratic and technocratic approach application in order to assess the quality of higher education were conducted. The importance of philosophical competence as an integral component of a person's general competence was emphasized, since it depends on the person's values that someone is guided by, whether someone's professional knowledge, skills and abilities will be focused on doing good or evil. It is revealed that the ability to obtain a legitimate diploma of higher education by persons who do not have real competence is a legalized counterfeit of higher education, which in Ukraine has become systemic. The indicators of such fraud are identified.

Keywords: higher education, personality of the student, the higher education quality indicators, methodology, evaluation, competence, labor market, philosophical and competency-based approach.

Рябченко В. И., кандидат сельскохозяйственных наук, старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник, Институт высшего образования Национальной академии педагогических наук Украины (Украина, Киев), RVivan@ukr.net

Актуальность и методологические трудности оценивания качества высшего образования: критический анализ проблемы с позиций мировоззренческо–компетентностного подхода

Осуществлен критический анализ традиционных подходов в оценивании качества высшего образования и выяснено сущность методологических трудностей его оценивания. Актуализовано проблему оценивания качества высшего образования с позиций мировоззренческо–компетентностного подхода. Сделано предупреждение относительно использования формальных, бюрократических, технократических подходов в оценивании качества высшего образования. Акцентировано важность мировоззренческой компетентности лица с высшим образованием, поскольку от ценностей, которыми оно руководствуется, зависит на творение добра или зла будут направлены профессиональные знания, умения и навыки, которыми это лицо владеет. Определено, что возможность получения легитимного диплома о высшем образовании лицами, которые не владеют реальной компетентностью, есть легализованной фальсификацией высшего образования, которая в Украине

приобрела системный характер. Названо индикаторы фальсификации высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, личность студента, индикаторы качества высшего образования, методология, оценивание, компетентность, рынок труда, мировоззренческо–компетентностный подход.

* * *

УДК 159.99

Якимчук О.
аспирантка, Национальный педагогический
университет им. М. П. Драгоманова
(Украина, Киев), gileya.org.ua@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИИ “ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ” ТОТАЛИТАРНОГО ОБЩЕСТВА

Рассматриваются особенности становления и развития психологии пространства образования тоталитарного общества. Автор подробно анализирует процесс становления образования бывшего СССР, его перепад в украинском обществе, отмечает такие направления, как жесткая идеологизация и партизация, централизация образования, денационализация и подчиненность военно–промышленному комплексу, что привело к становлению таких психологических экзистенций, как приспособленчество, бесство от реальности, мимикрия и тому подобное. Подчеркивается, что творчество и активность в педагогической области разворачивались как оппозиция существующей идеологической системе; их проявления подавлялись, наказывались. Отмечается, что главными психологическими особенностями пространства образования тоталитарного общества были равнодушие и страх.

Ключевые слова: человек, образование, пространство образования, культура, психология, воспитание.

(статья друкється мовою оригіналу)

Сама стратегия развития национального пространства образования Украины должна формироваться адекватно современным интеграционным и глобализационным процессам, требованиям перехода к постиндустриальной цивилизации, чем обеспечить устойчивое движение и развитие Украины в первой половине XXI века, интегрирование национальной системы образования в европейское и мировое образовательное пространство. Украинское национальное пространство образования уже объективная историческая реальность. Однако фрагменты психологии личности, сформированной в системе пространства образования бывшего СССР, остаются все еще заметными и влиятельными. Их окончательное искоренение требует дополнительного теоретического рассмотрения.

Несмотря на большое количество научных исследований, связанных с изучением проблем становления и развития образовательного пространства бывшего СССР, в отечественной педагогической науке пока еще нет достаточного количества специальных работ, которые системно исследуют психологию этого процесса. Анализ научных источников свидетельствует о внимании современных исследователей к различным аспектам изучаемого вопроса. В частности, поисками новой парадигмы образования в Украине в середине XX в. занимались Г. Вашенко, Г. Гринько, А. Дембо, Н. Крупская, А. Макаренко, С. Русова, Я. Ряппо, С. Сирополко, Н. Скрипник, Я. Чепига и другие. Становление и развитие новой образовательной системы в УРСР в 20–е годы XX в. раскрыли в своих трудах А. Горбань, В. Липинский, В. Шевчук, общеобразовательной школы в 1920–1933 гг. XX в. – ученые Е. Быкова, В. Борисов, В. Кузьменко, С. Равкин, системы дошкольного воспитания в УРСР – А. Бондарь,