



**Володимир
РЯБЧЕНКО**

кандидат сільськогосподарських наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу
якості вищої освіти Інституту вищої освіти
НАПН України

Ключові слова: вища освіта, вимоги, європейський простір вищої освіти, зміст, інтеграція, компетентність, оцінка, світогляд, реформи, ринок праці, форма, якість.

Проаналізовано основні реформи вищої школи України, які були здійснені за останні 35 років та їх вплив на якість вищої освіти. Доведено, що низька якість української вищої освіти визначально зумовлена негативним впливом на вищу школу суспільного контексту, зокрема, попитом вітчизняного ринку праці на номінальну вищу освіту, який сформувався в результаті протекціонізму некомпетентності, що в свою чергу є наслідком монополізації політичної та економічної сфер суспільства. Обґрунтовано припущення щодо низької результативності новітньої реформи вищої школи у разі збереження нинішньої системи суспільних відносин, яка блокує цивілізоване конкурентне середовище в українському суспільстві.

УДК: 006.015.5:378.1(477)

**ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ
ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ
ОСВИТИ В КОНТЕКСТІ
ОСВІТЯНСЬКИХ
РЕФОРМ:
РЕТРОСПЕКТИВА
Й СУЧАСНІСТЬ
З ПОЗИЦІЙ
СВІТОГЛЯДНО-
КОМПЕТЕНТНІСНОГО
ПІДХОДУ**

© Рябченко В., 2015



остановка проблеми та її актуальність. На часі актуалізувалась реформа вітчизняної вищої школи у форматі нового Закону України «Про вищу освіту», яка розгортається й упроваджується «на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [1, с. 3]. Це не перша й не остання освітянська реформа, оскільки вища освіта як окремий і безальтернативний соціальний інститут, перебуваючи під впливом суспільного і загального цивілізаційного розвитку, потребує не лише постійного оновлення, а й періодичних кардинальних системних змін, які набувають масштабів і ознак реформ. Логіка підказує, що будь-яка освітянська реформа має орієнтуватися на підвищення якості освіти. Яким чином ця інтегральна мета дося-

гається, залежить від змісту конкретної реформи й суспільного контексту, у якому та здійснюється. Оскільки кожна нова освітянська реформа не робиться з чистого аркушу й на порожньому місці, звідси актуалізується ретроспективний аналіз основного змісту й досвіду попередніх реформ. Це має, як мінімум, сприяти запобіганню повторення раніше допущених помилок і недоліків та врахуванню позитивного досвіду.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. Проблема якості вітчизняної вищої освіти, незважаючи на її очевидну актуальність, що спостерігається протягом останніх десятиліть, не піддавалась системному аналізу й систематичному висвітленню в науковому дискурсі. Лише в останні роки ця проблема вийшла на перший план, і до її дослідження починає долучатись все більше науковців. Чи не найбільше публікацій і системно висвітлених аспектів проблеми якості вищої освіти зроблено В. Луговим та його колегами. Ще півтора року тому В. Луговий і Ж. Таланова у своїй статті «Якість вищої освіти в Україні: проблеми забезпечення та визнання» зазначали: «Загалом наукових праць із системним осмисленням комплексної проблеми якості вищої освіти в Україні та з обґрунтуванням пропозицій щодо подолання наявних труднощів обмаль» [7, с. 6].

Ознайомлення з публікаціями вже згаданих [7; 8; 9; 10; 12] та інших авторів [3; 4; 5; 6; 15], у яких актуалізується, аналізується й висвітлюється проблема якості вищої освіти, дозволяє побачити як добре, так і не зовсім висвітлені аспекти цієї проблеми, а також її затемнені чи темні місця. З того, що висвітлено й продовжує різними авторами висвітлюватись з проблеми якості вищої освіти, можна зробити певні оцінки та висновки. Зокрема, всі дослідники й автори одностайні в оцінці якості вітчизняної вищої освіти й зазначають, що вона не відповідає вимогам Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). А це є принциповою перешкодою на шляху міжнародного визнання вищої школи України та її європейської і глобальної інтеграції.

Більшість публікацій зосереджені на приведенні вітчизняної системи вищої освіти у відповідність до формальних вимог і критеріїв ЄПВО. З цього можна зробити висновок, що дослідження проблеми якості вітчизняної вищої освіти актуалізується, у першу чергу, під тиском вимог європейської інтеграції, яка задекларована Україною в рамках Болонського процесу.

Логіка підказує, що для України краще було б, якби ця проблема актуалізувалась значно раніше її офіційного включення в Болонський процес, під тиском вимог вітчизняного ринку праці. Оскільки такого тиску й нині не спостерігається, це залишає мало шансів для того, щоб чергова реформа вищої школи, що розгорнулася у форматі нового Закону України «Про вищу освіту» під прапором Болонського процесу, призвела до кардинальної зміни не лише форми, а й змісту та якості вищої освіти. Власне це і є одним з найменш досліджених аспектів проблеми якості вищої освіти в Україні, висвітленню якого й присвячується ця публікація.

Мета статті полягає у висвітленні й критичному аналізі реформ вітчизняної вищої школи, що здійснювались протягом останніх тридцяти п'яти років, та їх наслідків і впливу на якість вищої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Автору за понад тридцятирічній досвід роботи у вищій школі довелося бути учасником декількох радикальних змін, які відбувались у системі вищої освіти, що дає підстави як для порівняння, так і критичного аналізу освітянських реформ.

Зокрема, перша половина 80-х років минулого століття була ознаменована так званою «єлютінською», а друга половина – «ягодінською» реформами вищої школи. Назви реформ пов'язані з прізвищами тодішніх радянських міністрів вищої освіти. Якщо перша реформа характеризувалась системністю, змістовністю й фундаментальністю, то друга мала ознаки безсистемності й стихійності запроваджуваних інновацій, основною метою яких було демократизувати тодішню радянську

школу, що логічно вписувалось у контекст задекларованої гласності й перебудови суспільства.

У першій половині 80-х років розроблялись та запроваджувались у практику прообрази нинішніх стандартів вищої освіти та навчально-методичні комплекси дисциплін і спеціальностей. Серед пріоритетних напрямів тодішньої реформи вищої школи було посилення практичної підготовки фахівців, що було надзвичайно актуальним для технічних і технологічних ВНЗ. На відповідних профілю спеціальностей передових і прогресуючих підприємствах створювались філіали технологічних і профілюючих кафедр. До навчального процесу на умовах погодинної оплати та за сумісництвом залучались досвідчені виробничники. Виробничі практики багатьох студентів проходили в складі спеціалізованих загонів, діяльність яких відповідала профілю практик. Тоді ж ініціювалась інтеграція та співробітництво ВНЗ зі спорідненими академічними науково-дослідними установами, що вписується в нинішню концепцію дослідницького університету.

Зміни в системі вищої освіти, які здійснювались у другій половині 80-х років під прапором лібералізації і демократизації, в освітянських колах називали «ягодінською вольницею». Розгорнута раніше системна реформа вищої освіти була заблокована й призупинена. Однак попри безсистемність і стихійність запроваджуваних тоді інновацій, які в основному були запозичені з досвіду американських та західноєвропейських університетів у діяльність радянської вищої школи, частина з них заслужувала на увагу та впровадження. Тому, що корисні нововведення тоді не прижилися у вітчизняній вищій школі, є цілком логічне й переконливе пояснення, яке, до речі, є повчальним у контексті новітньої реформи вищої освіти. Причина полягає у відторгненні суспільним організмом невластивих йому соціальних норм, дій, відносин

тощо. Здоровий глузд підказує, що в авторитарну тоталітарного гатунку систему неможливо трансплантувати й приживити соціальні норми й відносини, які є органічно прийнятними в суспільствах зі сталими демократіями й реальними правовими державами.

Після набуття Україною державної незалежності перед вітчизняною вищою освітою актуалізувався цілий шерег проблем, які необхідно було розв'язувати, не відкладаючи на потім. Серед першочергових завдань були деполітизація, деідеологізація навчально-виховного процесу, взяття адміністрацією закладів освіти на себе функцій управління виховним процесом і роботою зі студентами в позаурочний час, тобто тих функцій, які були раніше прерогативою парткомів і комітетів комсомолу ВНЗ. Не менш важливими були завдання національного самовизначення та інституалізації вітчизняної системи вищої освіти, а також її модернізації у відповідності до світових вимог. Перспективною та результативною серед інновацій, які тоді запроваджувались у вітчизняній вищій освіті, виявилась ступенева система підготовки фахівців за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями.

На тлі яскравих проектів і перспектив, які відкривалися перед вищою школою в модернізації навчального процесу, лячним контрастом сприймалися негативні тенденції у студентському середовищі на початку 90-х років. Кинуті напризволяще в аморфному (неструктурованому самоврядуванням) середовищі студенти у вільний від занять час дуже швидко попали під вплив неформальних угруповань, зокрема, й рекету, який набув нечуваного розгулу саме в першій половині 90-х років. Різно погіршився санітарний стан і морально-психологічний клімат у студентських гуртожитках. Це стало масштабною соціальною проблемою перед всією вітчизняною вищою школою, а не якимись окремими ВНЗ. У той період студенти стали заручниками власної свободи. Необмежена, неконтрольована воля одного ставала неволею для іншого, хто знаходився поряд. Хибне, викривлене розу-

міння проголошеної демократії перетворилося в житті не просто на псевдодемократію, а в анархію і навіть у свавілля.

Тому в останнє десятиріччя ХХ століття вітчизняна вища школа, окрім національного самовизначення, ідентифікації та модернізації навчального процесу, змушена була перейматись розв'язанням проблеми системної роботи із всебічного розвитку особистості студента, що відбувається в кардинально іншому суспільстві, яке до того ж перестало бути ізольованим від загального цивілізаційного контексту, отже, стало залежним від нього. З метою адміністративного й організаційного забезпечення розв'язання зазначеної проблеми Міністерство освіти України в середині 90-х років запровадило у вищих навчальних закладах інститут проректорів та заступників деканів з виховної роботи і наставників студентських груп.

Автор цієї публікації, ще перебуваючи на посаді начальника навчальної частини Національного аграрного університету України, був залучений до управління цією роботою в ректораті на пару років раніше. Тому, коли у вітчизняній вищій школі розгорталась система виховної роботи у новітньому форматі, у столичному аграрному університеті в цьому сенсі вже були певні напрацювання й накопичений досвід, які дали реальний позитивний результат, що демонструвався у згуртованості, конструктивній активності й досягненнях студентів університету. Причому ці досягнення були очевидними не лише серед студентства Київського регіону, а й в Україні. Досвід роботи зі студентською молоддю Національного аграрного університету вивчався, узагальнювався й розповсюджувався як в системі вищої аграрної освіти, так і вищої освіти України. Зокрема, у другій половині 90-х років на базі університету було проведено дві Всеукраїнські науково-практичні конференції з питань роботи зі студентами за участю Міністерств освіти і науки, сім'ї і молоді та аграрної політики. У 2001 році автором був опублікований під грифом МОН України навчальний посіб-

ник «Нормативно-методичні матеріали з виховної роботи».

Запорукою або концептуальною засадою активізації та згуртованості студентів стало структурування студентського середовища, причому не лише по вертикалі, а й по горизонталі, та розкріпачення студентської ініціативи й спрямування її в конструктивне й творче русло діяльності, що не виходить з берегів моралі й права. Це у свою чергу створило передумови для насичення студентського середовища змістовними соціокультурними комунікаціями, які сприяють розвитку особистості. В цілому ж вся система роботи зі студентами спрямовувалась на формування університетського соціокультурного середовища, яке б як мінімум блокувало негативні фактори, що спричинюють деградацію особистості, а як максимум – сприяло актуалізації особистості студента на її конструктивну реалізацію й розвиток. Автором розроблена й опублікована концепція соціалізації особистості студента, що базується на отриманому понад двадцятирічному досвіді практичної роботи в ректораті Національного аграрного університету (нині Національного університету біоресурсів і природокористування України), який пізніше, під час наукової роботи в Інституті вищої освіти НАПН України, був філософськи осмислений і концептуально узагальнений.

Роблячи ретроспективний погляд на радикальні зміни в системі вітчизняної вищої освіти, що відбувалися в 90-х роках минулого століття, не можна обминути увагою започатковану тоді лібералізацію ринку освітніх послуг, яка не лише призвела до тектонічних зсувів підвалин вищої школи, а й порушила її фундамент. Така лібералізація у вітчизняному виконанні в черговий раз підтвердила, що благими намірами може стелитись дорога до зовсім не благих, отже, негативних результатів. У даному разі – результатів освітніх послуг вищої школи. Коли в Україні запроваджувався такий полегшений, на кшталт започаткування перукарської господарської діяльності, доступ до надання та розширення послуг

вищої освіти, тоді пропагувалась, формувалась і відстоювалась у суспільній свідомості думка, що це, мовляв, повинно посилити конкуренцію на ринку освітніх послуг, унаслідок якої мають шезнути з цього ринку суб'єкти, що надають неякісну вищу освіту.

Однак цього не сталося, тому що в суспільстві попит на дипломи вищої освіти значно випереджував попит на якісну вищу освіту. Таку надмірну тягу до номінальної вищої освіти можна пояснити почасти престижем вищої освіти, яка в минулому для більшості населення була недоступною й вважалась атрибутом панівних верств і вищих соціальних статусів. Тому для декого полегшена можливість отримати диплом, який засвідчує наявність вищої освіти у її власника, стала своєрідною компенсацією комплексу меншовартості. Наприклад, гротескним актом надмірної такої компенсації виглядає отримання дипломів кандидатів і докторів наук особами, які не проводили відповідних наукових досліджень і не писали власноруч дисертацій. Але основною причиною погоні за дипломами вищої освіти без підтвердження належної якості цієї освіти, що живить і стимулює ринок освітніх послуг в українському суспільстві, безумовно, є попит на ринку праці таких легально фальсифікованих дипломів. Нескладно здогадатись, що такий попит має місце на вітчизняному ринку праці. Адже кому потрібні дипломовані неuki за рубежом? Тим паче на світовому ринку праці, де планку рівня вимог до реальної компетентності тримають інформаційні суспільства. Логіка підказує: щоб заблокувати узаконену фальсифікацію вищої освіти, необхідно ліквідувати чи хоча б згорнути до мінімуму ринок праці, на якому можна влаштуватися за критерієм номінальної вищої освіти, тобто за формальною наявністю диплома особи, що працевлаштовується, без вимог до її реальної компетентності.

А поки що маємо констатувати, що масове розширення освітніх послуг, яке відбулося в системі вищої освіти за останні два десятиліття, було несумірним з необхідним для цього забезпеченням кадровими, мате-

ріальними, фінансовими ресурсами й розгорталось на тлі погіршення демографічної ситуації в Україні. В підсумку це призвело до суттєвого зниження не лише якості цих послуг, а й контингенту студентів, коли в їхніх лавах почали масово з'являтися особи, які не здатні здобути якісну вищу освіту. Так, за даними статистичних щорічників України, співвідношення кількості випускників середніх шкіл до чисельності абітурієнтів, зарахованих студентами вищих навчальних закладів, які раніше відносились до III–IV рівнів акредитації, у 1990 році складало 2,3 (406 000:174 500), а в 2013 році воно знизилось до 0,87 (304 000:348 000) [20]. Отже, виходячи із співвідношення, що склалося в 2013 році, вища освіта стала в Україні масовою.

За два з лишком десятиріччя вища освіта в нашому суспільстві з елітарної трансформувалась в егалітарну освіту. Залишається відкритим питання інтеграції нашої кількості вищої освіти в якість європейського простору вищої освіти. Адже лише за критерієм забезпечення саме належної якості вищої освіти ми можемо сподіватись на міжнародне визнання наших дипломів про вищу освіту. А без такого визнання чого буде варта наша вища освіта та вся її модернізація, що розгорнулась у нашому суспільстві широким фронтом у першому десятилітті третього тисячоліття під прапором Болонського процесу?

Євроінтеграція, як відомо, висуває ряд вимог і критеріїв до вищої освіти, зокрема: забезпечення вищими закладами освіти належної якості підготовки фахівців; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідність сучасному світовому ринку праці; мобільність студентів, викладачів, вчених, адміністраторів; сумісність навчальних програм, кваліфікацій; посилення конкурентоспроможності європейської системи освіти.

Як бачимо, об'єднувальною вимогою є якість вищої освіти, заради підвищення якої і затіяна інтеграція й завдяки чому може бути забезпечена достатня конкурентоспроможність випускників європей-

ських вишів на ринку праці, що в кінцевому рахунку й повинно посилити позиції європейської системи вищої освіти на світовому ринку освітніх послуг. Передбачається, що посилення конкурентоспроможності європейських вишів може бути забезпечене шляхом підвищення якості освітнього середовища, контингенту студентів і отриманої їхніми випускниками освіти. Логіка підказує, що таке триєдине підвищення якості неможливо досягнути без відповідного підвищення вимог до формування належного освітнього середовища вишу, відбору студентів і результатів їхнього навчання. У свою чергу реалізація цих вимог повинна базуватися на адекватних оцінках зазначених якостей. І нарешті, щоб механізм забезпечення якості вищої освіти функціонував, розвивався й удосконалювався, необхідні суб'єкти контролю цієї якості і впливу на об'єкти й процеси освіти.

Тому в світовому і європейському просторі вищої освіти існує низка організацій і структур, які займаються інтеграцією вищої освіти та забезпеченням її якості, зокрема: Міжнародна асоціація президентів університетів (МАПУ); Європейська Асоціація вищих навчальних закладів (ЄАВНЗ); Європейська Асоціація університетів (ЄАУ); Європейське студентське міжнародне бюро (ЄСМБ); Міжнародна мережа агенцій із забезпечення якості вищої освіти (ММАЗЯ); Європейська мережа із забезпечення якості вищої освіти (ЄМЗЯ); Європейський консорціум акредитацій (ЄКА); Транснаціональний європейський проект оцінювання (ТЄПО); Центральна- і Східноєвропейська мережа (ЦСЕ); Скандинавська мережа із забезпечення якості вищої освіти (СМЗЯ) [2].

В цілому європейська система забезпечення якості вищої освіти складається з підсистем внутрішнього й підсистеми зовнішнього забезпечення якості. Кожна з підсистем має певні стандарти і рекомендації, при розробці й формулюванні яких перевага віддається загальним принципам замість конкретних вимог. Це зумовлено тим, що в Європейську мережу забезпечення

якості вищої освіти входить понад 40 країн, які характеризуються розмаїттям політичних систем, систем вищої освіти, соціокультурних та освітніх традицій, мов тощо. Передбачається, що загальні стандарти можуть бути позитивно сприйняті на національному рівні країн-учасниць Болонського процесу [2].

Мета і формат цієї публікації не дозволяють автору заглибитись в аналіз Європейської системи забезпечення якості вищої освіти. Зараз звернемо увагу лише на деякі концептуальні положення, які мають застерігати нас від спрощених, формальних, бюрократичних і технократичних підходів у розв'язанні проблеми підвищення якості вітчизняної вищої освіти в контексті нової реформи вищої школи, що здійснюється під прапором Болонського процесу у форматі нового Закону України «Про вищу освіту».

По-перше, як євроінтеграція вищої освіти, так і система забезпечення її якості мають формальні й змістовні критерії. Якщо за формальними критеріями наша система вищої освіти певним чином зможе претендувати на євроінтеграцію, то за змістом і якістю освітнього середовища для багатьох наших вишів таке визнання виглядає доволі віддаленою й примарною перспективою, а для частини з них – нездійсненною мрією. По-друге, світоглядні розбіжності у сприйнятті вищої освіти як цінності в суспільній та індивідуальній свідомості населення і громадян західноєвропейських держав і України. По-третє, мають місце розбіжності вимог до реальної компетентності з боку ринків праці західноєвропейського й вітчизняного, на яких працевлаштовуються випускники вишів, що є всі підстави вважати це першопричиною як першої, так і другої групи названих вище суперечностей і розбіжностей. Нижче зробимо короткі інтерпретації першому, другому й третьому концептуальним положенням.

Якщо ще чверть століття тому вітчизняна система вищої освіти за формальними ознаками мала принципові розбіжності з вищими школами США і західноєвро-

пейських країн, то нині ці суперечності й розбіжності зведені до того мінімуму, який дає Україні шанси інтегруватись в європейський простір вищої освіти. Перший етап такого наближення був пройдений у 90-х роках, ще до розгортання Болонського процесу, коли запроваджувалась багаторівнева система підготовки фахівців у вищій школі, у результаті чого в Україні з'явилися бакалаври і магістри. У цей же період паралельно з кардинальними структурними змінами вищої школи була проведена системна робота із запровадження стандартів освіти, що дозволило формалізувати і структурувати зміст процесу підготовки фахівців. Інновацією тодішньої освітянської реформи стало запровадження державної системи акредитації та ліцензування у вітчизняній вищій школі, яка структурно не має принципових формальних розбіжностей із системою забезпечення якості вищої освіти в західноєвропейських країнах. Однак, окрім такого наближення до європейського простору вищої освіти, в Україні ще тривалий час залишались значні розбіжності формального характеру, які потребували їхнього усунення на шляху євроінтеграції.

Останнє десятиріччя позначене модернізацією вітчизняної системи вищої освіти під впливом Болонського процесу. За цей час в Україні виконаний значний обсяг роботи щодо усунення формальних розбіжностей, які створюють очевидні перепони до інтеграції в європейський простір вищої освіти. До найважливіших вітчизняних нововведень у цьому сенсі можна віднести затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями [14], запровадження Національної рамки кваліфікацій (НРК) [9; 13] та розроблення проєкту (концепції) Національної стандартної класифікації освіти (проєкт НСКО, 2013) [8; 11], які до певної міри узгоджені з Рамкою кваліфікацій європейського простору вищої освіти (РК ЄПВО, 2005) та Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО-2011 і МСКО(Г)-2013) і Європей-

ською рамкою кваліфікацій для навчання впродовж життя (ЄРК НВЖ, 2008) [10].

Але успіх євроінтеграції залежить не тільки й не стільки від зміни форми, як від змісту і якості вищої освіти. Це якраз та ситуація, коли краще б зміна змісту випереджала зміну форми. Під змістом у даному разі автор має на увазі перш за все освітнє середовище вищих навчальних закладів України, їхній контингент студентів і реальну компетентність їхніх випускників. Якщо зміна форми та структури (законодавства, державної політики, уніфікації галузей знань, рівнів, ступенів та кваліфікацій і стандартів освітньої діяльності, управління тощо) вищої освіти як системи й соціального інституту здійснюється зверху вниз, то зміна змісту й особливо якості вищої освіти залежить безпосередньо від вищих навчальних закладів. Це підтверджується тим, що Міністерство освіти й науки одне, закони й інші нормативні акти, які регламентують вищу освіту, одні для всіх, вимоги й критерії до ліцензування й акредитації та освітні стандарти однакові, а випускники одних і тих же спеціальностей, але різних ВНЗ, – різні. Як і різні між собою вищі навчальні заклади.

А різняться вони між собою, як відомо, своїм науково-педагогічним потенціалом, матеріально-технічною базою, соціально-побутовою інфраструктурою, здобутками, доброю славою та іншими чинниками, які значуще впливають на формування якісного контингенту студентів й освітнього середовища, що в підсумку й забезпечує кращий результат на виході процесу підготовки фахівців. З огляду на зазначені змістовні індикатори вищої освіти нескладно уявити різницю між базовими вишами і їхніми філіями в сільській місцевості, між класичними університетами й новоствореними ВНЗ, які розгорнули свою діяльність на площах колишніх профтехучилищ, шкіл чи дитячих садочків. А з цієї різниці проглядається й відстань кожного з українських освітніх закладів, що іменуються вищими, до реальної інтеграції в європейський простір вищої освіти і науки. Але ж дипломи

вони видають однакові, які легітимізують наявність вищої освіти у її неоднакових власників.

Для більш глибокого й відповідального усвідомлення складності розв'язання проблеми змісту та якості вищої освіти у вітчизняному суспільному контексті пропонується поглянути на це з позицій системного підходу. По-перше, у нас є всі підстави зміст окремо взятої спеціальності розглядати як певну систему знань, що структурується й розгортається на основі відповідної освітньої програми. Правомірність такого розгляду підтверджується як логікою розгортання й здійснення процесу підготовки фахівців з певної спеціальності, так і положенням пункту 17 статті 1 Закону України «Про вищу освіту», що цю логіку унормовує, зокрема: «освітня (освітньо-професійна чи освітньо-наукова) програма – система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти» [1, с. 6].

По-друге, маємо розрізнати систему знань з певної спеціальності в їхній потенційності, процесуальності й реальності. Знання в потенційності – це знання в статичній або зафіксованій на певних носіях, можливості застосування чи використання яких уявляються, передбачаються, плануються. Застосуватися знання можуть як у практичній, так і в освітній та науковій діяльності. У вищій освіті в межах спеціальності знання в потенційності (статичній) структуруються як певна система на основі освітньої програми, типових і робочих програм навчальних дисциплін, які має опанувати здобувач вищої освіти. Далі основний зміст системи знань за певною спеціальністю розгортається в підручниках і навчальних посібниках, конспектах лекцій, мето-

дичних рекомендаціях тощо. Суб'єктами творення системи знань у межах всіх спеціальностей в їхній потенційності або статичній є всі науково-педагогічні працівники й адміністратори – завідувачі кафедр, керівники інститутів, факультетів та їхні заступники, відповідні працівники ректоратів, науково-методичних структур МОН України та ін.

Знання в процесуальності – це знання в процесі їхнього застосування чи використання. Таким процесом може бути матеріалізація знань шляхом їхньої об'єктивації в реальності, тобто тим процесом, який зазвичай називають втіленням знань у життя-буття. Але в цьому контексті для нас є важливим сприйняття й розуміння сутності процесу викладання й засвоєння системи знань в межах спеціальності. Основними акторами цього процесу є викладач і студент. Власне від цих дійових осіб в кінцевому рахунку залежить результативність навчального процесу не тільки з окремо взятих дисциплін, а й зі спеціальності в цілому. Якщо особистість студента актуалізована отримати, здобути, врешті засвоїти (зробити їх своїми) більше і кращих знань, ніж пропонує викладач, останній змушений буде це робити. Адже за правилами ринку студент є споживачем того, що йому пропонують на ринку освітніх послуг. І від його вимог залежить якість цих послуг. Коли ж студента задовольняють будь-які знання, у тому числі й не першої свіжості, тоді його особистість актуалізується в навчальному процесі тим, чим обмежується і обмежений у цьому сенсі викладач [17].

А з чим викладач іде до студентів, з якими знаннями, життєвими цінностями, поглядами, установками, – залежить безпосередньо від самого викладача, його покликання, совісті, сумління, службової етики, наявного професійного, загальнокультурного, в цілому особистісного потенціалу, інших чинників, які формують внутрішньо детермінований мотиваційний механізм діяльності його особистості. Тому не можна нехтувати умовами середовища, де перебуває викладач вищої школи і від яких

він залежний, і які можуть суперечити не лише його професіоналізму, а йти в розріз зі службовою етикою й, що найстрашніше, руйнувати моральні імперативи в його особистості. Логічно, щоб зусилля менеджменту вищої школи спрямовувались у першу чергу на усунення чи мінімізацію в соціокультурному середовищі факторів такого негативного впливу на особистість викладача, а вже потім на санкціонування відхилень у його службовій діяльності [16].

І нарешті, знання в реальності або в результативності їх втілення. Зазвичай ми звикли сприймати й оцінювати знання як самоцінність в їх потенційності, причому спрямованій виключно на благо. Те, що знання мають потенційну силу руйнації, творення зла, а не добра, навмисно чи рефлекторно витісняється з нашої свідомості як своєрідний захист від неприємних думок і переживань. Саме таке зміщення акцентів в інтерпретації знань як потенційного блага-самоцінності є очевидним у пропагуванні суспільства знань. Тому лише через реальне втілення знань у соціальне буття можна переконатись, у чому виявилась їхня потенційна сила – у творенні добра чи заподіянні зла. В освітньому процесі така результативність втілення знань виявляється в конкретній особистості студента як системно освоєні ним знання, готові для активного використання у своїй фаховій діяльності.

У традиціях вищої школи формування змісту фахової підготовки як певної системи знань здійснюється без відома й участі студента, а також без реальної орієнтації на когнітивні можливості його особистості. Під час викладання, засвоєння знань і контролю за цим основними фігурантами цього процесу виступають викладач і студент, причому їхня взаємодія вибудовується переважно на засадах суб'єкт-об'єктних стосунків, де студенту заздалегідь уготована пасивна, а не активна роль. Результативна фаза, власне систематизація засвоєних знань з окремих навчальних дисциплін в систему знань своєї спеціальності, віддається практично на відкуп особистості сту-

дента. Як бачимо, у врешті-решт, якість вищої освіти залежить від того, які знання потенційно розгортаються в межах спеціальності, як процесуально до цих знань долучаються здобувачі освіти і як вони реально ці знання засвоюють та систематизують. В оптимумі знання зі спеціальності як в їхній потенційності й процесуальності, так і, що найголовніше, в реальній компетентності випускників вишів мають відповідати сучасним вимогам цивілізованого ринку праці. Відхилення від оптимуму на етапі формування системи знань з певної спеціальності, у процесі викладання й засвоєння знань і на виході процесу підготовки фахівців мають слугувати індикаторами в системі контролю за якістю вищої освіти. А критичний аналіз вітчизняної вищої школи в цілому й вищих навчальних закладів зокрема крізь призму цієї тріади має сприяти адекватному діагностуванню стану і якості освітнього середовища в Україні й бачити розбіжності між формою та змістом вищої освіти.

Щоб переконатись в актуальності такого критичного аналізу з позицій системного підходу, достатньо звернути увагу лише на деякі наявні розбіжності між формою й змістом вітчизняної вищої освіти. Наприклад, ми змінили назви спеціальностей і навчальних дисциплін за образом і подобою американських і західноєвропейських університетів, що дозволяє їх ідентифікувати між собою за формою [14]. А за змістом? Скільки вищих закладів освіти України можуть дати на поставлене питання позитивну відповідь або хоча б наближено позитивну? Ото ж бо й воно.

Ще одна вимога євроінтеграції під прапором Болонського процесу – це запровадження в навчальний процес Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС), яке ми за формою наче-то зробили. А за змістом? За висновком Ю. Рашкевича, який присвятив монографію дослідженню Болонського процесу, в цій імплементації ми навіть не дотримались і форми. Ось яку категоричну оцінку він дає цьому запровадженню: «Чесно ка-

жучи, слово *запровадження* логічніше було б взяти в лапки: історія із становленням ЄКТС в Україні більше нагадує знуцання над освітянською спільнотою, аніж імплементацію одного із найголовніших інструментів Болонського процесу. Не буду переповідати усі перипетії 2003–2004 років (численні конференції, семінари, робочі групи, експерименти із використанням тощо), але результатом усього цього стало прийняття Міністерством освіти і науки України Тимчасового положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу (КМСОНП)» [15].

Таким чином, зроблений у цій публікації аналіз розбіжностей між формою і змістом вітчизняної вищої освіти позбавляє ілюзій щодо поліпшення її якості у формальні й бюрократичні способи. І те, що за останні тридцять п'ять років, незважаючи на проведення низки освітянських реформ у вітчизняній вищій школі, спостерігається тенденція погіршення якості вищої освіти, є цьому неспростовним підтвердженням. Це означає, що визначальні причини такого погіршення перебувають за межами вищої освіти як соціального інституту, отже, в суспільному контексті. Звідси випливає логічний висновок, що не можна системно реформувати чи модернізувати вищу школу без огляду на суспільство в цілому й на те, що, зокрема, в ньому впливає на стан вищої освіти. Адже наша вища школа, як би ми її формально не лаштували під критерії й ознаки вищої освіти західноєвропейських держав чи тих же США, своїм соціальним середовищем є органічною частиною свого суспільства, а не чужого. Як наша країна відрізняється від західноєвропейських країн зі сталими демократіями й правовими державами та якістю життя, так і наша вища освіта не схожа на їхні вищі школи.

Те, що Україна після набуття своєї державної незалежності понад два десятиріччя кружляє навколо цивілізованого демократичного простору земної цивілізації і не спромоглася до сих пір розбудувати на своїх теренах реальну демократію та утвердити правову державу, з одного боку, є на-

слідком світоглядної некомпетентності реальних суб'єктів творення її соціальної дійсності, перш за все можновладців. А з іншого, світоглядні цінності, що культивуються в новітньому українському суспільстві, є почасти ознакою пострадянського синдрому, але більшою мірою наслідком відсутності реальної демократії та правової держави в Україні.

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 (ЗУН), врешті професійний і соціальний досвід, якими володіє фахівець, здійснюючи ту чи іншу професійну діяльність. Нині в нашому суспільстві широко обговорюється проблема професійної придатності суб'єктів політичної, державної, судочинної та інших життєво важливих сфер діяльності для оздоровлення й забезпечення нормального функціонування сучасного українського соціуму. Те, що в чисельній армії цих суб'єктів знайдеться дуже багато тих, хто не володіє необхідними знаннями, вміннями та навичками для успішного виконання своєї суспільної ролі відповідно зайнятому соціальному статусу, є цілком закономірним наслідком утвердження й тривалого функціонування в Україні авторитарної системи влади, яка заблокувала здорову соціальну конкуренцію. Але наразі актуалізувалась суспільна вимога до відповідності цих суб'єктів зайнятим статусам не стільки за критеріями володіння ними необхідними ЗУН, як за рівнем їхньої світоглядної компетентності. Ця проблема стає чи не найбільш очевидною з огляду на вимоги щодо оновлення суддівського корпусу України. Адже більшості з суддів висувуються суспільні претензії та звинувачення не за недостатнім рівнем володіння ними юриспруденцією, а саме за невідповідністю світоглядних цінностей, якими вони керуються, здійснюючи судочинство.

Отже, світоглядна компетентність – це здатність людини бути адекватною власним світоглядом тим соціальним статусам,

які вона обіймає, і тим суспільним ролям, які вона має виконувати за своїм призначенням. Той, хто розглядає й використовує суспільну владу як засіб панівного вивіщення над іншими співгромадянами та особистого збагачення, керується цінностями, які не відповідають ні соціальному статусу суб'єкта влади, ні суспільній ролі, яку той повинен виконувати за своїм призначенням. Таку ціннісну невідповідність владного суб'єкта займаному статусу логічно кваліфікувати як його світоглядну некомпетентність [19].

На жаль, з початку розбудови незалежної України можновладцями була запроваджена така конструкція держави й системи суспільних відносин, яка множить соціальний паразитизм і культивує ховрашиний світогляд у суспільстві. А коли на суспільній ниві орудує популяція ховрахів, тоді годі очікувати на громадський врожай, оскільки його задалегідь трощать на корені й розтягують у персональні нори. Тому ми досі й маємо те, що маємо. А це, що маємо, у світоглядному вимірі надзвичайно різнить Україну від західноєвропейських країн. Зокрема, у сприйнятті вищої освіти як світоглядної цінності, що в суспільній та індивідуальній свідомості ототожнюється з реальною компетентністю, а не з одним лише дипломом, який формально засвідчує її наявність. Якщо на Заході життєвим орієнтиром є здобуття реальної компетентності, то у нас – отримання диплома. Безумовно, не для всіх, але для багатьох це є самоціллю.

Така схиблена світоглядна орієнтація сягає своїм корінням у радянське минуле й має підґрунтя для свого живлення в сучасному українському соціумі. У минулому цьому почасти сприяло гарантоване державою працевлаштування випускників ВНЗ як талановитих та успішних, так і середняків чи взагалі слабаків, що супроводжувалося певним соціальним пакетом підтримки молодого спеціаліста. Випускники радянських ВНЗ в основній своїй масі, окрім пільговиків, були позбавлені права самостійного працевлаштування. Їхній вибір обмежувався відомчим переліком місць роботи, який

давався вишу під розподіл конкретного випуску студентів. Про працевлаштування за кордоном й мови не могло бути в закритій державі, що вберігало країну від відтоку інтелектуальної еліти, завдяки якій і забезпечувався достатньо успішний науково-технічний прогрес, принаймні у військово-промисловому комплексі. Така система працевлаштування випускників вищої школи була на руку відстаючим у навчанні студентам, але аж ніяк кращим з них.

Як наслідок такої державної опіки й зрівнялівки у працевлаштуванні, через які пройшло багато поколінь випускників радянської вищої школи, у свідомості радянських людей сформувався стереотип культу диплома вищої освіти безвідносно до реальних знань, умінь, навичок, практичного досвіду, якими він підкріплюється. Але, напевно, значно більше формуванню такого хибного світогляду сприяло те, що радянська система суспільних відносин дозволяла багатьом дипломованим неукам влаштуватися на посади, які забезпечували їм більш високі соціальні статуси й матеріальне благополуччя в порівнянні з реальними професіоналами, що успішно працювали безпосередньо за спеціальностями, зазначеними в їхніх дипломах. В радянські часи найбільш статусними й ситими були номенклатурні посади в партійно-державному апараті.

Тоді визначальними критеріями допуску в партійно-державну номенклатуру й запорукою успішного кар'єрного росту в ній були членство в КПРС і лояльність до радянського ладу й режиму влади в ньому. Причому ці критерії були визначальними не лише в партійному та державному апараті, але й в інших сферах діяльності, у тому числі в освіті й науці. Показовим підтвердженням цього слугує трагічна доля М.І. Вавилова, вченого зі світовим ім'ям, засновника генетичної школи, який свого часу вивів Радянський Союз на передові рубежі в галузі генетики, а потім разом зі своїми колегами та учнями став жертвою антинаукового мракобісся середньовічного штибу. Своєрідним «апофеозом» цього

мракобісся, коли псевдовчені й пристосуванці від науки завершили розгром радянської генетичної школи й святкували свою перемогу над істинними вченими й людьми науки, стала в 1948 році сумнозвісна сесія ВАСГНІЛ. Про те, як некомпетентність тоді нещадно розправлялась і нищила реальну компетентність, свідчить стенографічний звіт сесії. Цей звіт тоді був розтиражований сотнями тисяч екземплярів і розісланий в радянські установи й заклади. Очевидно, як повчання талановитим і компетентним фахівцям, щоб ті знали й не забували, хто в країні править бал.

З набуттям Україною державної незалежності її громадяни не встигли вільно дихнути після падіння пут тоталітарного режиму, як їхня держава потрапила у лабетти кланово-олігархічних угруповань кримінального штибу. Захоплена держава, особливо на етапі приватизації загальнонародних надбань, стала засобом миттєвого збагачення одних і не менш повільного зубожіння інших. З початку через штучне розкручування гіперінфляції були заборані грошові заощадження громадян. Потім шляхом віртуальної ваучеризації було забране народне майно. А слідом за цим відбулося відчуження селян від землі. За таких умов суспільство було надзвичайно швидко системно вражено однією з найстрашніших соціальних хвороб – паразитизмом. Каталізатором системного розповсюдження цієї небезпечної соціальної хвороби стало захоплення держави й використання її у приватних цілях для миттєвого особистого збагачення шляхом корупції та криміналізації державної влади. Оскільки осередком рецидиву цієї хвороби виявилась держава як політичний інститут суспільства, звідси й виникло джерело всіх напастей, від яких потерпає український народ протягом останніх двох десятиліть. Це ж джерело зазнало апокаліптичного розвитку й вищу освіту як важливий і безальтернативний соціальний інститут в умовах ноосфери.

Захоплення держави вилилося в монополізацію політичної та економічної сфер суспільства, що заблокувало здорову в ци-

вілізованому й суто людському вимірі соціальної конкуренції й створило потужний механізм соціальної селекції навиворіт. Українське суспільство системно пронизує протекціонізм некомпетентності, що сприяє ескалації в ньому номінальної вищої освіти, отже, узаконеній її фальсифікації. Як наслідок, сформовано попит в суспільстві на номінальну вищу освіту в бюджетних, отже, державних сферах діяльності, зокрема таких, як державне управління, освіта, наука, охорона здоров'я, армія, міліція, служба національної безпеки, прокуратура, суди, податкова адміністрація, митна служба, прикордонні війська, соціальні служби та інші структури, що підриває конкурентну здатність держави, у якій концентруються кадри з такою вищою освітою. Власне, в цьому постає реальна загроза національній безпеці України, якій потрібно конкурувати та співпрацювати з державами, транснаціональними корпораціями, міждержавними та наддержавними інституціями, різними організаціями й установами, у структурах яких працюють професіонали з реальною високоякісною вищою освітою [18].

Неспростовними індикаторами продовження номінальної вищої освіти, отже, її легальної фальсифікації вищої в сучасному українському суспільстві є: 1) зниження рівня вимог до знань, умінь, навичок (ЗУН) студентів з метою збереження контингенту студентів, від якого залежить штатне забезпечення науково-педагогічними працівниками освітнього закладу; 2) погіршення реальної, не за формальними критеріями, якості професорсько-викладацького складу та науково-педагогічного вишколу викладачів як наслідок непомірного розростання ринку освітніх послуг; 3) відсутність достатньої мотивації викладачів вищої школи в підвищенні рівня свого професіоналізму та якості підготовки студентів; 4) посилення залежності викладачів від адміністрації у трудових відносинах, що обмежує чи зовсім нівелює зайняття ними принципової позиції в адекватній оцінці знань, умінь і навичок студентів; 5) віртуалізація, формалізація й бюрократизація навчального про-

цесу; 6) дистанціювання навчального процесу від соціокультурного середовища вищого освітнього закладу; 7) подрібнення комплексних навчальних курсів на не інституційні, інколи надумані навчальні дисципліни, яке супроводжується зростанням міждисциплінарних бар'єрів і фрагментарних знань, що ускладнює їх систематизоване як викладання, так і вивчення та засвоєння; 8) зниження в цілому фундаментальності й системності навчального процесу; 9) витіснення живого діалогу з навчального процесу вищої школи; 10) виставлення на замовлення оцінок студентам; 11) написання на замовлення студентів рефератів, розрахункових, курсових, бакалаврських і магістерських робіт та проектів; 12) систематичне запобігання студентів до плагіату й компіляцій при виконанні робіт, за якими робиться оцінка їхньої самостійної роботи; 13) використання студентами шпаргалок та інших способів фальшування в процесі контролю їхніх знань та умінь; 14) проблема актуалізації особистості студента як дієвого фактора розвитку вітчизняної вищої школи. Інші чинники у вітчизняній системі освіти, які суттєво знижують якість вищої освіти.

Висновки. Таким чином, зроблений у цій публікації аналіз проблеми якості вітчизняної вищої освіти в ретроспективі й сучасності українського суспільства дозволяє зробити певні узагальнення й висновки.

Досвід освітянських реформ і модернізації вітчизняної вищої школи показує, що вони не привели до бажаного поліпшення якості вищої освіти, оскільки успішне розв'язання цієї проблеми блокують негативні механізми, які сформовані системою несприятливих для цього суспільних відносин. Простіше висловлюючись, вища школа не вмотивована підвищувати реальну компетентність своїх випускників, оскільки це не затребуване в системі суспільством.

Тому, що лібералізований ринок освітніх послуг провалив якість вищої освіти й не виправдав сподівань на предмет витіснення з нього суб'єктів, які дають неякісну освіту, є логічне пояснення. Суспільні очікуван-

ня у цьому сенсі виправдалися б за умови, якби в українському суспільстві був цивілізований ринок праці. Тобто той ринок, де панує нормальна соціальна конкуренція, інтегральним критерієм якої при працевлаштуванні на ту чи іншу посаду є найвища відповідність рівня реальної професійної та світоглядної компетентності особи, що претендує на цю посаду. При цьому безвідносно партійної квоти, партійності, клановості, кумівства, грушівщини, особистої відданості особи начальнику, її здатності до конформізму, а також незалежно від її раси, кольору шкіри, статі, національного чи соціального походження, майнового та іншого становища тощо.

Якби на вітчизняному ринку праці, особливо в його бюджетних сферах діяльності (політиці, державній службі, освіті, науці, охороні здоров'я, збройних силах, міліції, податковій і митній та інших службах) панувала здорова соціальна конкуренція, а не кланово-олігархічний лобізм і родинно-кумівський протекціонізм некомпетентності, тоді до певної міри можна було б розраховувати на те, що певна частина студентів, які здатні на здобуття якісної вищої освіти, прагнули б вступити на навчання в ті заклади, які спроможні дати таку освіту. Оскільки такого ринку в нас немає, то ми й маємо те, що маємо. Нормальної селекції на ринку освітніх послуг не відбувається, неякісна вища освіта на вітчизняних теренах множить. Бажаючих отримати номінальну вищу освіту, тобто диплом без набуття реальних знань, умінь і навичок, не зменшується. Тим, хто отримує номінальну вищу освіту, виходи на цивілізовані ринки праці закриті. Отже, вони поповнюють армію некомпетентних, але дипломованих фахівців з вищою освітою, які займають суспільні ніші в Україні, включаючи політиків і високих посадовців.

Найкращі студенти, відповідно й найкращі випускники вітчизняної вищої школи за будь-яких негативних обставин завжди були, є й будуть. Питання, а разом і проблема для сучасного українського суспільства полягає в тому, де працевлашту-

вуються ці найкращі й реально компетентні наші випускники. Попри захоплення держави кримінально-олігархічними угрупованнями й утвердженням в Україні авторитаризму, реально наше суспільство залишилось відкритим. І слава Богу. В умовах стагнації економіки й тотального безробіття, що є наслідком монополізації політичної та економічної сфери як результату захоплення держави й використання суспільної влади в приватних інтересах, незатребувані кваліфіковані й достатньо компетентні фахівці мають можливість реалізувати себе на світовому ринку праці. Що й спостерігається за останні два десятиліття.

Таким чином, сформувався механізм соціальної селекції за критеріями компетентності, який діє не на нашу користь за принципом «гірше Україні, а краще більш цивілізованим країнам світу». Звідси постає цілком логічне питання: «Яким чином Україна може знівелювати згубну для свого суспільного розвитку дію такого механізму соціальної селекції, що знижує її конкурентну спроможність?». Адже монополізація влади й розподіл її між «своїми» за критеріями партійності та лояльності, системний протекціонізм осіб у влаштуванні на роботу за ознакою «свій» та відчуження від суспільно значущої діяльності за ознакою «чужий» заблокували в суспільстві здорову соціальну конкуренцію й включили механізм соціальної селекції навиворіт.

Це деморалізує студентську молодь, не мотивує її до здобуття якісної вищої освіти, оскільки не завдяки цьому відкриваються життєві перспективи для молодії людини за порогом вищого навчального закладу. Ті, хто відчувають і розраховують на протекціонізм і підтримку у самостійному житті, не вмотивовані до сумлінного навчання. Ті ж, кому доводиться розраховувати на свій особистісний потенціал та власні сили, заздалегідь знають, що як би вони не старались у своєму навчанні, їх чекає соціальний статус, щонайбільше, інтелектуальної обслуги своїх недолугих, але заможних і впливових однолітків. При цьому вони добре усвідомлюють, що така

їхня суспільна роль не буде мати адекватної матеріальної винагороди та суспільного визнання, якби це мало бути в цивілізованій країні.

До розв'язання цієї проблеми проглядається два очевидних підходи чи шляхи. Перший шлях, авторитарно-тоталітарний, пролягає через створення закритого й буквально відмежованого колючим дротом від цивілізованого світу закритого суспільства, на кшталт колишнього СРСР чи нинішньої КНДР. Це шлях у минуле. Отже, тупиковий. І він надзвичайно ресурсно затратний, а звідси й нездоланий для будь-якого олігархічного режиму влади. До того ж олігархи особисто не зацікавлені в ізоляції від цивілізованого світу. Як свідчить історія й соціальна дійсність, на таке самообмеження й нищівну експлуатацію народу здатні лише комуністичні режими. Український народ вже був у комуністичному ярмі, а тому не дозволить надіти його знову на свою шию. А олігархи не бажають, щоб їхні багатства були експропрійовані й націоналізовані, що неминуче відбувається при запровадженні комуністичного режиму влади.

Отже, на часі другий шлях, реально демократичний і правовий, що полягає у формуванні цивілізованого ринку праці в самому українському суспільстві, який би не лише приваблював кращих випускників вітчизняних і зарубіжних університетів, а й спонукав до здобуття якісної вищої освіти пересічних студентів. В умовах ноосфери й у контексті техногенної цивілізації це безальтернативний шлях до системного оздоровлення всього суспільного організму й заодно вищої школи України. Сподіватись системно оздоровити вищу освіту, поставити її на цивілізовані рейки та інтегрувати в європейський простір вищої освіти у соціально хворому суспільстві наївно, утопічно, врешті, і не компетентно. Адже вища освіта як соціальний інститут не є ізольованою від суспільного контексту, у якому вона функціонує, а тому негативні тенденції, що спостерігаються в суспільстві, цілком закономірно проявляються в соціокультурному середовищі вищої школи й кожному, зокрема,

вищому навчальному закладі. Тому будь-які спроби змінити системно вищу школу в цивілізаційному вимірі будуть приречені на фіаско, якщо в цьому сенсі не будуть кардинально мінятися суспільні відносини. Як не

може церква виконувати суспільну місію інституту моралі в цивільному середовищі, так і вища школа не здатна підвищити компетентність у суспільстві, яке цієї компетентності не потребує.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України про вищу освіту: станом на 29 жовтня 2014 року. – 3-19. – Х.: 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 (дод. 1): Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу: тематичний вип. – К., 2014. – С. 124–127.
4. **Бугров В.** Забезпечення якості вищої освіти: досвід Київського національного університету імені Тараса Шевченка [Електронний ресурс] / В. Бугров. – 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 / С. М. Домбровська // Вища освіта України. – 2013. – № 3 (дод. 2): Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу: тематичний вип. – 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 (дод. 1): Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу: тематичний вип. – 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 (дод. 2): Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу: тематичний вип. – К., 2013. – С. 6–10.
8. **Луговий В. І.** Міжнародна й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія / Вісн. НАПН України. – 2013. – №1. – С. 15–25.
9. **Луговий В. І.** Національна та галузева (секторні) рамки кваліфікацій як інструмент забезпечення і визнання якості в Європейському просторі вищої освіти / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вища освіта: проблеми і шляхи забезпечення якості: зб. праць X Всеукр. наук.-метод. конф., 28–29 листопада 2013 р., Київ. – К.: НТУУ «КПІ», 2013. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – С. 21–25.
10. **Луговий В. І.** Реалізація світового досвіду рівневої, орієнтаційної та галузевої організації вищої школи в Законі України «Про вищу освіту»: шлях до розуміння та визнання / Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. // Вища освіта України. – 2014. – № 3 (дод. 1): Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу: тематичний вип. – К., 2014. – С. 32–36.
11. Національна стандартна класифікація освіти України (концепція): проект. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://naps.gov.ua/uploads/tiles/sod/NSKO.pdf>

REFERENCES

1. The Law of Ukraine on higher education: October 29, 2014. – With the X-19: Right, 2014. – 104 p.
2. Standards and Guidelines for QA in the EHEA. – K.: Lenvit, 2006. – 35 p.
3. **Alekhina G.M.** The quality of education in the context of current transformations of higher education / G.M. Alekhina. // Higher Education of Ukraine. – 2014. – № 3 (Annex 1). Thematic issue "European integration of higher education in Ukraine Bologna process". – K., 2014. – P. 124–127.
4. **Bugrov V.** Quality assurance: the experience of Kyiv National Taras Shevchenko University. [Electronic resource] – Access: http://www.ihed.org.ua/images/pdf/rectors_bugrov.pdf
5. S.M. Dombrovskaya Innovative state mechanisms of quality public education system in Ukraine // Higher Education of Ukraine, 2013, № 3 (Appendix 2). Thematic issue "European integration of higher education in Ukraine Bologna process". – K., 2013. – P. 10–14.
6. **Kovtunets V.V.** Ensuring access to higher education in accordance with the Constitution of Ukraine and the State's international obligations / V. V. Kovtunets // Higher Education of Ukraine, 2014, № 3 (Annex 2). Thematic issue "European integration of higher education in the context of the Bologna Process". – K., 2014. – P. 42–44.
7. **Lugovyy V.I.** The quality of higher education in Ukraine: problems and providing recognition / V. I. Lugovyy, Z.V. Talanova // Higher Education of Ukraine, 2013, № 3 (Appendix 2). Thematic issue "European integration of higher education in the context of the Bologna Process". – K., 2013. – P. 6–10.
8. **Lugovyy V.I.** International and national standard classification of education: concept and implementation / V.I. Meadow, Z.V. Talanova // Pedagogy and Psychology. Visn. NAPS Ukraine. – 2013. – №1. – P. 15–25.
9. **Lugovyy V.I.** National and sector Qualifications Framework as a tool to ensure quality and recognition in the European Higher Education / V. I. Lugovyy, Z. V. Talanova // Higher education: problems and methods of quality assurance: Coll. X All-Ukrainian publications. scientific-method. Conf., 28–29 November 2013, Kyiv. – K.: NTU "KPI", 2013. – 1 elektron. wholesale. disk (CD-ROM); 12 cm. – P. 21–25.
10. **Lugovyy V.I.** Implementation of international experience, and industry orientation of higher education in the Law of Ukraine "On Higher Education": the path to understanding and recognition / V. I. Lugovyy, Slyusarenko A.M., Z.V. Talanova // Higher Education of Ukraine, 2014, № 3 (Annex 1). Thematic issue "European integration of higher education in the context of the Bologna Process". – K., 2014. – P. 32–36.
11. National Standard Classification of Education of Ukraine (concept): project. [Electronic resource] – Access: <http://naps.gov.ua/uploads/tiles/sod/NSKO.pdf>

12. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні : монографія / кол. авт. : В. Бугров, А. Гожик, К. Жданова та ін. ; за заг. ред. В. Лугово-го, С. Калашнікової. – К. : ДП «НВЦ «Пріорітети», 2014. – 156 с.
13. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Каб. Мін. України від 23.11.2011 № 1341 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/lams/show/1341-2011-%D0%BF>
14. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра : постанова Каб. Мін. України від 27.08.2010 № 787 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/lams/show/787-2010-%D0%BF>
15. **Рашкевич Ю. М.** Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2014. – 168 с.
16. **Рябченко В. І.** Викадач як основний суб'єкт взаємодії зі студентом у вищій школі: проблема професіоналізму / В. І. Рябченко // Гілея. – 2006. – № 6. – С. 202–217.
17. **Рябченко В. І.** Актуалізація особистості студента як фактор розвитку вищої школи / В. І. Рябченко // Філософія освіти. – 2007. – №1(7). – С. 55–60.
18. **Рябченко В. І.** Номінальна вища освіта як актуальна проблема на шляху забезпечення реальної компетентності в сучасному українському соціумі / В. І. Рябченко // Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку : монографія / [за ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового, М. Ф. Степка]. – Х. : Вид-во НУА, 2009. – С. 133–155.
19. **Рябченко В. І.** Світоглядна компетентність як актуальна соціальна проблема сучасної цивілізації / В. І. Рябченко // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часопис. – 2013. – № 3(50), дод. 1: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – С. 130–134.
20. Україна у цифрах у 2013 році : статистичний збірник / Державна служба статистики України; за ред. Осауленка О. Г.; відповід. за вип. Остапчук О. Е. – К. : ТОВ «Вид-во «Консультант». – 2014. – 239 с.
12. Legal basis of the implementation of the Bologna Process in Ukraine: Monograph / Authors: V. Bugrov, A. Hozhyk, K. Zhdanov, J. Zarubinska, V. Zakharchenko, S. Kalashnikova, E. Kozayevska, I. Lynova, W. Lugovyy, A. Orzhel, Rashkevych Yu, J. Talanova, S. Shtykova; by the Society. ed. V. Lugovogo, S. Kalashnikovoy. – K. : SE "SPC" Priorities ", 2014. – 156 p.
13. On approval of the National Qualifications Framework: Resolution Cab. Min. Ukraine from 23.11.2011 № 1341. [Electronic resource] – Access mode: <http://zakon1.rada.gov.ua/lams/show/1341-2011-%D0%BF>
14. On the list of specialties, which are trained in higher education by educational levels of specialist and master:: Resolution Cab. Min. Ukraine from 27.08.2010 № 787. – [electronic resource] – Access mode: <http://zakon1.rada.gov.ua/lams/show/787-2010-%D0%BF>
15. **Rashkevych Y.M.** The Bologna Process and the new paradigm of higher education: monograph / Y. M. Rashkevych. – Lviv, Lviv Polytechnic National University Publishing House, 2014. – 168 p.
16. **Riabchenko V.I.** Teacher as the main subject of interaction with the student in higher education: the problem of professionalism / V.I. Riabchenko // Gilea. – 2006. – № 6. – P. 202-217.
17. **Riabchenko V.I.** Updating the student individuality as a factor in the development of high school / V.I. Riabchenko. – Philosophy of Education. 2007. – №1 (7). – P. 55-60.
18. **Riabchenko V.I.** Rated higher education as an actual problem in the way of providing real competence in modern Ukrainian society / V.I. Ryabchenko // modernization of higher education in Ukraine and in the world: ten years of scientific research: monograph / [ed. V.P.Andruschenka, V.I.Luhovoho, M.F.Stepka]. – H.: Izd LSA, 2009. – S.133-155.
19. **Riabchenko V.I.** Worldview competence as actual social problem of modern civilization. / V. I. Riabchenko. – Higher education Ukraine: theoret. and scientific-method. Journal. 2013. – №3 (50). – Annex 1: Higher Education Pedagogy: methodology, theory and technology. – T. 1. – 338 p. – P. 130-134.
20. Ukraine in numbers in 2013. Statistical Yearbook. / State Statistics Service of Ukraine. // Ed. Osaulenko A.G., responsible. by vol. Ostapchuk O. E. – C. : LLC "Publisher" Consultant ". – 2014. – 239 p.