

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського»
Кафедра педагогіки

Койчева Т. І.

КУРС ЛЕКЦІЙ З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«СУЧАСНІ МОДЕЛІ ВИЩОЇ ОСВІТИ»
для здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня вищої
освіти

Одеса – 2020

Рекомендовано до друку рішенням ученої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 1 від 31 серпня 2020 року)

Койчева Т. І. Курс лекцій з навчальної дисципліни «Сучасні моделі вищої освіти» для здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Одеса : Університет Ушинського, 2020. 97 с.

Рецензенти:

Ягоднікова В.В., доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та інноваційної діяльності

Галіцан О.А., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Курс лекцій розроблено для допомоги здобувачам третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Подано анотацію дисципліни, тексти лекцій, рекомендовану літературу, вимоги до знань і вмінь здобувачів, набутих у процесі вивчення дисципліни.

ЗМІСТ

Опис навчальної дисципліни.....	
Анотація навчальної дисципліни.....	
Плани лекційних занять.....	
Критерії оцінювання за всіма видами контролю.....	
Форми поточного і підсумкового контролю.....	
Шкала оцінювання за всіма видами контролю.....	
Рекомендована література.....	
Тексти лекцій.....	
.....	

Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, ОПП, спеціальність, рівень вищої освіти	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Кількість кредитів – 3	Галузь знань 01 Освіта / Педагогіка 02 Культура і мистецтво 03 Гуманітарні науки 05 Соціальні та поведінкові науки 105 Прикладна фізика й наноматеріали 111 Математика	Статус дисципліни: Обов’язкова	
Модулів – 1	Освітньо-професійна програма: Дошкільна освіта; Середня освіта (за предметними спеціалізаціями); Професійна освіта; Фізична культура і спорт; Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація; Філософія; Філологія; Політологія; Психологія; Прикладна фізика і наноматеріали; Математика	Мова навчання: українська	
Змістових модулів – 1		Рік навчання:	
	2-й	2-й	

Індивідуальне науково-дослідне завдання: реферат	Спеціальність: 012 Дошкільна освіта; 014 Середня освіта (за предмет. спеціалізаціями); 015 Професійна освіта; 017 Фізична культура і спорт; 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація; 033 Філософія; 035 Філологія; 052 Політологія; 053 Психологія; 105 Прикладна фізика і наноматеріали; 111 Математика	Семестр:	
Загальна кількість годин – 90		3-й	3-й
		Лекції	
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 6 самостійної роботи студента – 8	Рівень вищої освіти: третій (освітньо-науковий)	14 год.	4 год.
		Практичні	
		16 год.	4 год.
		Самостійна робота	
		40 год.	62 год.
		Індивідуальні завдання:	
		20 год.	20 год.
Вид контролю: залік			

Примітка.

Співвідношення кількості годин аудиторних занять до самостійної і індивідуальної роботи становить:

для денної форми навчання – 33,3 % / 66,7 %

для заочної форми навчання – 8,8 % / 91,2 %

АНОТАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Мета курсу: набуття здобувачами теоретичних знань щодо розвитку університетської освіти в історії педагогіки, розмаїття сучасних моделей вищої світової і вітчизняної освіти, етапів становлення і розвитку університетської освіти; основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу, перспективи розвитку вищої освіти.

Передумови для вивчення дисципліни: паралельне опанування навчальної дисципліни «Професійна освіта».

Очікувані результати навчання: Унаслідок вивчення навчальної дисципліни здобувачі мають

Знати:

- історію становлення вищої освіти в Європі;
- історичні передумови розвитку університетської освіти в Україні;
- основні типи світових національних систем вищої школи;
- сутність формальної, неформальної та інформальної освіти;
- основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу;
- внутрішні та зовнішні чинники якості вищої освіти.

Уміти:

- визначати внесок видатних вітчизняних і зарубіжних учених у розвиток педагогіки вищої школи;
- класифікувати сучасні моделі вищої освіти;
- розрізняти популярні європейські освітні моделі;
- визначати пріоритети та виклики сучасної вищої освіти;
- удосконалювати освітній процес у закладі вищої освіти відповідно до вимог університетської освіти в країнах Європейського Союзу.

Опанувати такі компетентності:

Соціально-особистісні компетентності:

- розуміння високої соціальної значущості й відповідальності професії викладача закладу вищої освіти як представника інтелектуальної еліти суспільства, наявність високої мотивації до виконання професійної діяльності;
- готовність до професійної мобільності залежно від умов професійної діяльності;
- володіння культурою мислення, здатність до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постановки мети й вибору шляхів її досягнення,
- уміння логічно правильно, аргументовано й ясно будувати усне й письмове мовлення;

Загальнонаукові компетентності:

- знання актуальних проблем вищої професійної освіти, що вимагають вирішення;
- володіння сучасною методологією і методикою дослідження в галузі вищої освіти;
- здатність використовувати поглиблені знання правових і етичних норм

при оцінці наслідків своєї професійної педагогічної діяльності;

- здатність до проектування і реалізації на практиці змісту навчальних предметів з урахуванням процесів модернізації вищої школи, сучасних методологічних підходів, державних освітніх стандартів.

Інструментальні компетентності:

- уміння працювати із традиційними носіями інформації, розподіленими базами знань;
- здатність працювати з інформацією в глобальних комп'ютерних мережах;
- уміння використовувати різні засоби комунікації зі студентами й колегами (e-mail, Інтернет, мультимедіа);
- володіння навичками рецензування й аналізу матеріалів із проблем вищої школи і проблем конкретної наукової галузі;
- уміння представляти результати власної науково-дослідної діяльності у вигляді звітів, рефератів, статей, доповідей, повідомлень тощо.

Міждисциплінарні зв'язки: базовий курс «Професійна освіта».

Опановуючи зміст навчальної дисципліни здобувач повинен дотримуватися принципів академічної доброчесності:

- сумлінно, вчасно й самостійно (крім випадків, які передбачають групову роботу) виконувати навчальні завдання, завдання проміжного та підсумкового контролю;
- бути присутнім на всіх навчальних заняттях, окрім випадків, викликаних поважними причинами;
- ефективно використовувати час на навчальних заняттях для досягнення навчальних цілей, не марнуючи його на зайві речі;
- сумлінно виконувати завдання з самостійної роботи, користуватися інформацією з надійно перевірених джерел, опрацьовувати запропоновані та додаткові літературні джерела та Інтернет-ресурси.

Плани лекційних занять

Тема 1. Історія становлення вищої освіти в Європі. Університети як європейська інстанція. Університет як інституція. Схоластика як університетська наука в Середньовіччі. Організація освітнього процесу в університетах. Академічна спільнота. Становлення класичних моделей вищої освіти: модель Вільгельма Гумбольдта (німецька), Британська модель університету інтернатного типу, Французька модель університетів.

2 години

Тема 2. Розвиток університетської освіти в Україні. Вплив Острозької академії на розвиток педагогічної думки в Україні. Києво-Могилянська академія. Львівський університет. Імператорський університет у Харкові. Київський університет. Новоросійський (Одеський) університет.

2 години

Тема 3. Класифікації моделей вищої освіти. Модель освіти як державно-відомчої організації. Модель розвивальної освіти. Традиційна модель освіти. Раціоналістична модель освіти. Феноменологічна модель освіти. Неінституціональна модель освіти. Європейська модель освіти. Американська модель освіти. Японська модель освіти. Модель дистанційного навчання.

2 години

Тема 4. Популярні європейські освітні моделі. Продуктивні школи. Школа діалогу культур. Методологічна основа технології «Школи діалогу культур». Імовірнісна освіта. Вітагенне навчання з голографічним методом проєкцій. Вітагенна інформація. Голографічний метод. Технології голографічного методу у викладанні.

2 години

Тема 5. Основні типи світових національних систем вищої школи. Атлантична модель (США, Великобританія, Ірландія, Канада). Континентальна модель (Нідерланди, Німеччина, Франція, Італія). Гібридні моделі: Північноєвропейська модель (Норвегія, Швеція, Фінляндія), японська система вищої освіти. Світовий ринок освітніх послуг вищої школи як підсистема сучасного світового господарства.

2 години

Тема 6. Європейський простір вищої освіти: Болонський процес. Вплив технологічних, економічних і соціальних перетворень на розвиток системи вищої освіти в європейських країнах. сутність Болонського процесу. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Внутрішні та зовнішні чинники якості освіти. Модульна система навчання. Інтернаціоналізація вищої школи.

2 години

Тема 7. Пріоритети та виклики сучасної вищої освіти. Сутність формальної, неформальної та інформальної освіти. Чинники, о зумовлюють важливість вищої освіти. Модернізація вищої освіти. Академічна мобільність. Автономія закладів вищої освіти. Декларація про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи. Перспективи розвитку вищої

освіти. Рамки пріоритетних дій, спрямованих на реформу і розвиток вищої освіти. Навчання впродовж усього життя. 2 години

Критерії оцінювання за всіма видами контролю

Сума балів	Критерії оцінки
Відмінно (90–100 А)	Здобувач вищої освіти має ґрунтовні знання з історії становлення вищої освіти в Європі; історичних передумов розвитку університетської освіти в Україні; знає актуальні проблеми вищої професійної освіти, що вимагають вирішення, основні типи світових національних систем вищої школи; сутність формальної, неформальної та інформальної освіти; основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу; внутрішні та зовнішні чинники якості вищої освіти. Усвідомлює високу соціальну значущість й відповідальності професії викладача закладу вищої освіти як представника інтелектуальної еліти суспільства. Має високу мотивацію до виконання професійної діяльності. Володіє культурою мислення. Усні відповіді відрізняються повнотою, логікою та аргументованістю. Уміє: визначати внесок видатних вітчизняних і зарубіжних учених у розвиток педагогіки вищої школи; класифікувати сучасні моделі вищої освіти; розрізняти популярні європейські освітні моделі; визначати пріоритети та виклики сучасної вищої освіти; працювати із традиційними носіями інформації, розподіленими базами знань; удосконалювати освітній процес у закладі вищої освіти відповідно до вимог університетської освіти в країнах Європейського Союзу, представляти результати власної науково-дослідної діяльності у вигляді звітів, рефератів, статей, доповідей, повідомлень тощо. Здатний: до професійної мобільності залежно від умов професійної діяльності; до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постановки мети й вибору шляхів її досягнення, до проектування і реалізації на практиці змісту навчальних предметів з урахуванням процесів модернізації вищої школи, сучасних методологічних підходів, державних освітніх стандартів; працювати з інформацією в глобальних комп'ютерних мережах, використовувати різні засоби комунікації зі студентами й колегами (e-mail, Інтернет, мультимедіа); володіє навичками рецензування й аналізу матеріалів із проблем вищої школи і проблем конкретної наукової галузі.

Добре (82–89 В)	Здобувач вищої освіти в цілому володіє навчальним матеріалом: на достатньому рівні знає історію становлення вищої освіти в Європі; історичні передумови розвитку університетської освіти в Україні; обізнаний з актуальними проблемами вищої професійної освіти, що вимагають вирішення, орієнтується в основних типах світових національних систем вищої школи; знає сутність формальної, неформальної та інформальної освіти; основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу; внутрішні та зовнішні чинники якості вищої освіти. Усвідомлює високу соціальну значущість й відповідальності професії викладача закладу вищої освіти як представника інтелектуальної еліти суспільства. Вмотивований на виконання професійної діяльності. Володіє культурою мислення. Усні відповіді відрізняються логікою та аргументованістю, проте вони не завжди повні. На достатньому рівні володіє вміннями: визначати внесок видатних вітчизняних і зарубіжних учених у розвиток педагогіки вищої школи; класифікувати сучасні моделі вищої освіти; розрізняти популярні європейські освітні моделі; визначати пріоритети та виклики сучасної вищої освіти; працювати із традиційними носіями інформації, розподіленими базами знань; удосконалювати освітній процес у закладі вищої освіти відповідно до вимог університетської освіти в країнах Європейського Союзу, володіє вміннями представляти результати власної науково-дослідної діяльності у вигляді звітів, рефератів, статей, доповідей, повідомлень тощо. Здатний: до професійної мобільності залежно від умов професійної діяльності; до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постановки мети й вибору шляхів її досягнення, до проектування і реалізації на практиці змісту навчальних предметів з урахуванням процесів модернізації вищої школи, сучасних методологічних підходів, державних освітніх стандартів; працювати з інформацією в глобальних комп'ютерних мережах, використовувати різні засоби комунікації зі студентами й колегами (e-mail, Інтернет, мультимедіа); у цілому володіє навичками рецензування й аналізу матеріалів із проблем вищої школи і проблем конкретної наукової галузі.
Добре (74–81 С)	Здобувач вищої освіти має знання з історії становлення вищої освіти в Європі; історичних передумов розвитку університетської освіти в Україні; подекуди плутається у визначенні актуальних проблем вищої професійної освіти, що вимагають вирішення, загалом орієнтується в основних

	типах світових національних систем вищої школи; знає сутність формальної, неформальної та інформальної освіти; натомість питання щодо основних засад розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу, внутрішніх та зовнішніх чинників якості вищої освіти викликають певні ускладнення. Усвідомлює високу соціальну значущість й відповідальність професії викладача закладу вищої освіти як представника інтелектуальної еліти суспільства. У цілому має мотивацію до виконання професійної діяльності. Володіє культурою мислення. Усні відповіді відрізняються логікою та аргументованістю, проте вони не завжди повні. На достатньому рівні володіє вміннями: визначати внесок видатних вітчизняних і зарубіжних учених у розвиток педагогіки вищої школи; класифікувати сучасні моделі вищої освіти; розрізняти популярні європейські освітні моделі; визначати пріоритети та виклики сучасної вищої освіти, проте не завжди бере активну участь у практичних заняттях; уміє на достатньому рівні працювати із традиційними носіями інформації, розподіленими базами знань; удосконалювати освітній процес у закладі вищої освіти відповідно до вимог університетської освіти в країнах Європейського Союзу, володіє вміннями представляти результати власної науково-дослідної діяльності у вигляді звітів, рефератів, статей, доповідей, повідомлень, натомість не завжди чітко висловлює свою позицію. тощо. Здатний: до професійної мобільності залежно від умов професійної діяльності; під час узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постановки мети й вибору шляхів її досягнення, до проектування і реалізації на практиці змісту навчальних предметів з урахуванням процесів модернізації вищої школи, сучасних методологічних підходів, державних освітніх стандартів подекуди припускається значних помилок; уміє працювати з інформацією в глобальних комп'ютерних мережах, використовувати різні засоби (e-mail, Інтернет, мультимедіа), недостатньо впевнено спілкується зі студентами й колегами; у цілому володіє навичками рецензування й аналізу матеріалів із проблем вищої школи і проблем конкретної наукової галузі.
Задовільно (64–73 D)	Здобувач вищої освіти володіє навчальним матеріалом на середньому рівні, недостатньо орієнтується в питаннях щодо актуальних проблем вищої професійної освіти, які вимагають вирішення, загалом орієнтується в основних типах світових національних систем вищої школи; питання щодо основних засад розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу викликають значні труднощі; внутрішні та зовнішні

	чинники якості вищої освіти. Припускається суттєвих помилок у визначенні пріоритетних напрямів модернізації сучасної вищої освіти, Усні відповіді не відрізняються повнотою, логікою та аргументованістю. Культурою мислення володіє недостатньо. Уміє: визначати внесок видатних вітчизняних і зарубіжних учених у розвиток педагогіки вищої школи; зазнає певних труднощів під час класифікації сучасних моделей вищої освіти; у практичних заняттях переважно бере пасивну участь; характеризуючи освітній процес у закладі вищої освіти відповідно до вимог університетської освіти в країнах Європейського Союзу не висловлює власну позицію. Не достатньо володіє вміннями представляти результати власної науково-дослідної діяльності у вигляді звітів, рефератів, статей, доповідей, повідомлень. Не здатний до професійної мобільності залежно від умов професійної діяльності; під час узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постановки мети й вибору шляхів її досягнення, до проектування і реалізації на практиці змісту навчальних предметів з урахуванням процесів модернізації вищої школи, сучасних методологічних підходів, державних освітніх стандартів подекуди припускається суттєвих помилок; уміє працювати з інформацією в глобальних комп'ютерних мережах, використовувати різні засоби (e-mail, Інтернет, мультимедіа), не володіє вміннями емоційної саморегуляції під час спілкування зі студентами й колегами; недостатньо володіє навичками рецензування й аналізу матеріалів із проблем вищої школи і проблем конкретної наукової галузі.
Задовільно (60–63 E)	Здобувач вищої освіти володіє навчальним матеріалом фрагментарно, не орієнтується в питаннях щодо актуальних проблем вищої професійної освіти, які вимагають вирішення, загалом орієнтується в основних типах світових національних систем вищої школи. Усні відповіді не логічні й не аргументовані, не повні. Поверхнево обізнаний про основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу, внутрішні та зовнішні чинники якості вищої освіти. Не вміє визначити внесок видатних вітчизняних і зарубіжних учених у розвиток педагогіки вищої школи; зазнає значних труднощів під час класифікації сучасних моделей вищої освіти; у практичних заняттях переважно не бере участі. Характеризуючи освітній процес у закладі вищої освіти відповідно до вимог університетської освіти в країнах Європейського Союзу потребує допомоги з боку викладача. На низькому рівні володіє вміннями

	представляти результати власної науково-дослідної діяльності у вигляді звітів, рефератів, статей, доповідей, повідомлень. Не здатний до професійної мобільності; під час узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постановки мети й вибору шляхів її досягнення, до проектування і реалізації на практиці змісту навчальних предметів з урахуванням процесів модернізації вищої школи, сучасних методологічних підходів, державних освітніх стандартів подекуди припускається суттєвих помилок; не вміє працювати з інформацією в глобальних комп'ютерних мережах, використовувати різні засоби (e-mail, Інтернет, мультимедіа), під час спілкування зі студентами й колегами подекуди виявляє агресивність; на низькому рівні володіє навичками рецензування й аналізу матеріалів із проблем вищої школи і проблем конкретної наукової галузі.
Незадовільно (35–59 FX)	Здобувач вищої освіти не володіє навчальним матеріалом. У нього несформовані необхідні знання, вміння й навички. Він не опанував визначені навчальною програмою компетентності.

Засоби діагностування результатів навчання

Усне опитування, індивідуальні навчально-дослідні завдання, залік.

Форми поточного і підсумкового контролю (залік)

Поточний контроль (практичні заняття, самостійна робота)		Сума
Теми	Бали	0–100
Тема 1	0–20	
Тема 2	0–20	
Тема 3	0–10	
Тема 4	0–10	
Тема 5	0–10	
Тема 6	0–15	
Тема 7	0–15	

Шкала оцінювання за всіма видами контролю:

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою
90–100	A	зараховано
82–89	B	
74–81	C	
64–73	D	
60–63	E	
35–59	FX	Не зараховано з можливістю повторного складання
0–34	F	Не зараховано з обов’язковим повторним вивченням дисципліни

Рекомендована література

Базова

1. Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти : навч.-метод. посібник. 2-е вид., доповн. та переробл. Донецьк, 2015. – 102 с.
2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу : документи і матеріали 2003 – 2004 рр. / за ред. В. Г. Кременя. Київ – Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2004. 144 с.
3. Конференція міністрів вищої освіти Європи «Утворення європейського простору вищої освіти». *Болонський процес : документи* / [укладачі З. І. Тимошенко, А. М. Грехов, Ю. О. Гапон, Ю. І. Палеха]. Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. 169 с.

Допоміжна

1. Агейчева, А. О. Тенденції реформування дистанційного навчання у системі вищої освіти Швеції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2014. 20 с.
2. Антонюк Р. І. Ціннісні орієнтації у світлі концепції полікультурної (інтеркультурної) освіти в Україні та за кордоном. *Проблеми освіти : наук.-метод. збірник*. 2004. Вип. 35. С. 40–51.
3. Балацька Н. Спрямування національної політики Великої Британії в галузі середньої та вищої освіти. *Рідна школа*. 2009. № 8–9. С. 74–77.

4. Богданова І. М. Порівняльна педагогіка : навч. посібник / упоряд.: І. М. Богданова та ін. Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2000. 164 с.
5. Бондаренко О.А. Современные инновационные образовательные технологии: учебное пособие. URL : <http://moodle.ginfo-edu.org>
6. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. URL : http://www.e-joe.ru/sod/99/4_99/st180.html
7. Галкіна О. О. Сприйняття сучасної картини світу студентською молоддю Литви та України : порівняльний аналіз. *Наука і освіта* : наук.-практ. журнал. 2011. № 9. С. 57–61.
8. Галус О. М., Шапошнікова Л. М. Порівняльна педагогіка : навч. посібник для студ. гуманіт. спец. вищ. пед. навч. Закладів. - Київ : Вища школа, 2006. 215 с.
9. Горбунова Е. М., Ларионова М. В. Интернационализация высшего образования в странах ОЭСР. Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / Отв. ред. М. В. Ларионова. Москва : Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005. 152 с.
10. Гузеев В.В., Полат Е.С. Современные образовательные технологии : пособие для учителя Москва : НИИ школьных технологий, 2004. 122 с.
11. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади : дис канд. пед. наук : 13.00.01. Одеса, 2005. 221 с.
12. Корсак, К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів / за заг. ред. проф. Г. В. Щокіна. Київ : МАУП-МКА, 1997. 208 с.
13. Котова О. Г. Про міжнародну практику порівняння та визнання освітніх рівнів і кваліфікацій у вищій освіті. *Проблеми освіти* : наук.-метод. збірник. 2000. Вип. 22. С. 210–218.
14. Левківський К.М. Інноваційні технології та реформа змісту освіти в контексті Лісабонської стратегії ЄС. Київ : Освіта України, 2007. – 195 с.
15. Миропольська Н. Є. Формування комунікативної компетентності студентів бакалаврату вищої школи США. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського* : журнал. 2016. № 3 (110). С. 60–65.
16. Михайліченко М., Шинкарук В. Якість вищої освіти як провідний імператив Болонських угод. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 2. С. 14–19.
17. Наводнов В. Інтернет - екзамен у системі вищої освіти Російської Федерації. *Вісник тестування і моніторинг в освіті*. 2007. № 12. С. 12–16.
18. Петренко В. Л. Концептуальні засади реалізації в Україні принципів і завдань Болонського процесу : сумісність та порівнянність систем вищої освіти. *Проблеми освіти* : наук.-метод. збірник. 2003. Вип. 34. С. 3–26.
19. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посібник. Суми : Університетська книга, 2013. 320 с.

20. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии* : учебное пособие. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.
21. Сташевська І. О. Методи порівняльної педагогіки: проблеми класифікації та використання. *Шлях освіти*. 2012. № 2. С. 17–23.
22. Страчар Е. Система і методи керівництва навчальним процесом / [пер. с словац. В. І. Романець]. Київ : Рад. шк., 1982. 295 с.
23. Чепіль М. М. Порівняльна педагогіка : навч.-метод. посібник для студ. вищ. пед. закладів. Дрогобич : Ред.-вид. від. Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка, 2010. 134 с.
24. Якиманская И.С, Белкина Т.Н. Компетентностный подход в образовании : проблемы и пути модернизации : монография. Новосибирск : ООО агентство «СИБПРИНТ», 2013. 159 с.
25. Ямницький О. В. Підготовка майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах Фінляндії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського* : зб. наук. праць. 2014. № 7-8. С. 33–39.

Інформаційні джерела:

<https://library.pdpu.edu.ua/index.php>

http://www.e-joe.ru/sod/99/4_99/st180.html

<http://nmu.ua/ua/vipuskniku/bolonskyj-protses/ofitsijni-dokumenty-bolonskogo-protsesua/>

https://pidruchniki.com/20080215/pedagogika/bolonskiy_protses_osvita_ukrayini

http://aau.edu.ua/up/docs/bologna/bol_pr_in.pdf

Тема 1. Історія становлення вищої освіти в Європі.

Університети Європи виникли на основі християнських традицій освіти в умовах середньовічної культури Західної Європи і по суті були класичною європейською інституцією (*parexcellence*) вищої досконалості. Саме поняття «університет» сформувалося на основі латинського виразу *universitasmagistorumetscholarium*, тобто спільнота викладачів і студентів, ті, хто навчає, і ті, хто вчиться. До речі, вважається, що цей термін уперше з'явився в листі Папи Онорія III в 1217 році.

Університет як інституція був наділений особливими правами самоуправління, визначав і виконував навчальні плани, а також надавав публічно визнані академічні титули. Титули середньовічних університетів: бакалаврат, ліценціат, магістратура і докторат – визнані різними політичними та ідеологічними системами в усьому світі.

Найдавнішим університетом вважається Болонський, точна дата заснування якого залишається невідомою, оскільки він формувався поступово з різних шкіл права. Там почали навчати не тільки монахів та священнослужителів, а й юристів для світського життя, які були незалежними від Папи. Таким чином поступово долалась монополія церкви.

У 1155 році Болонський університет отримав від Фрідріха Барбаросси так звану студентську привілею, що означало правову автономію. При цьому університет отримав право юрисдикції, підсудності й був відповідальним за викладачів та студентів. Місто Болонья не мало права контролювати університет. Після багатьох суперечок у середині XIII століття вдалося владнати конфлікт між університетом та містом.

У 1167 році виник Оксфордський університет, що став другим у Європі. Він був цивільною корпорацією, якою вважається й нині, відповідно до свого Статуту.

Трохи пізніше, в 1175 році, з'явився університет в північноіталійському місті Модена, який, однак, не став відомим. Четвертим європейським університетом була Сорбонна.

Зовсім інакше розвивалися події навколо Паризького університету. Актом про його створення стала булла Папи Григорія IX, видана в 1231 році. Церква хотіла зробити Сорбонну вищою школою всього християнства і шляхом централізації забезпечити контроль над викладанням. Ситуація врегулювалась до XIV століття. Професори і студенти підпорядковувались церковній юрисдикції, що підтвердив французький король. Юрисдикцію здійснював канцлер університету, який не був членом колективу, а призначався єпископом Парижа, він слідкував за чистотою викладання та давав академічні ступені.

У 1209 році після одного із заворушень в Оксфорді частина студентів пішла в Кембридж, де виник новий, п'ятий у Європі, університет. У Кембриджі після розколу з Оксфордом стали менше вивчати богословські проблеми, проте посилилась увага до природничих наук. Особливістю

Оксфорду і Кембриджу (Оксбриджу) є також коледжі (від слова «колегія»), де студенти не тільки навчались, а й мешкали.

Шостим у 1218 році став університет у м. Саламанка (Іспанія), про створення якого остаточно було заявлено в грамоті короля Альфонса X в 1243 році.

Наступним був університет у французькому місті Монпельє (1220 р.).

Дещо пізніше, в 1222 році, виник університет в італійському місті Падуя, а в 1224 році – університет Фредеріка II в Неаполі.

Десятим європейським університетом став університет у французькій Тулузі (1229 р.).

Змінювались предмети, які вивчали студенти європейських університетів і які визначались потребами суспільства. У роки Середньовіччя це були теологія, філософія, медицина, математика, астрономія, юриспруденція. З часом цей перелік поповнився гуманітарними, природничими, технічними та соціальними науками. При цьому варто враховувати, що в той час студенти нерідко починали навчання в 14–15 років, а отже, потребували певної загальної освіти.

У XII столітті почали з'являтися мандруючі магістри та студенти, які об'єднувались у корпорації. Потреби фінансового управління і судочинства та папської курії диктували необхідність підготовлених студентів, а також автономних досліджень та навчання. Лише в XIII столітті виникли нові університети, які поступово відходили від церковної підготовки, хоча ще до XV століття вони діяли в церковних рамках.

У XI–XII століттях почала формуватися університетська наука – *схоластика*, основною рисою якої була віра в силу розуму в процесі пізнання світу. Проте з часом схоластика все більше ставала догмою, а її положення вважались непогрішними й остаточною. Утім, наука розвивалась. Так, в Оксфорді та Парижі Роберт Гроссетест (Robert Grosseteste, 1175–1253) і Роджер Бекон (Roger Bacon, 1214–1292) досягли значних успіхів в оптиці. А в XIV столітті математика зайняла провідні позиції в Мертоновському коледжі в Оксфорді. Подібне відродження математики із середини XIV століття спостерігалось у Парижі завдяки керівництву Миколи Орема (Nicolas Oresme, бл. 1320–1382).

У XIV–XV століттях схоластика, яка послуговувалася тільки логікою і відкидала експерименти, стала очевидним гальмом для розвитку природничих наук у Західній Європі. Кафедри в європейських університетах тоді займали монахи домініканського та францисканського орденів. Папство та імператор прагнули взяти під свій контроль університети, що в умовах політичного плюралізму європейського Середньовіччя виборювали для себе академічну юрисдикцію, якою користувались не тільки викладачі та студенти, а й працівники університетів. У той час говорили про *civitas academica* – «академічне громадянство» як політичну одиницю. При цьому університети здобули певну автономію відносно місцевої влади та

можновладців і водночас дотримувались лояльності стосовно імператора або Папи чи обох одночасно.

Студенти спочатку вивчали сім вільних мистецтв: логіку, латинську граматику, риторіку, геометрію, арифметику, астрономію та музику, а вже потім обирали теологію, право чи медицину для здобуття відповідного фаху. Примітно, що вже перші європейські університети прагнули до певної спеціалізації. Так, наприклад, найбільше уваги приділялось медицині в Салерно і Монпельє. Болонья стала раннім центром юриспруденції. Кафедральна школа в Шартре, що в північних Альпах, була центром викладання вільних мистецтв.

У кінці XII століття Париж стає важливим центром теології. Набув популярності Оксфордський університет. Ці університети здобули міжнародний престиж і притягували студентів із різних країн Європи, які прагнули стати лікарями, юристами, теологами тощо, а також мати соціальні переваги. Адже їх фах відповідав запитам того часу. Скажімо, у той час дуже бракувало кваліфікованих юристів. Завдяки університетам розвивались, відповідно, і міста. Так, близько 1200 року населення Парижа становило 50 тис. чоловік, з яких кожен десятий був студентом. Слід зазначити, що студенти нерідко були не тільки джерелом доходів для власників будинків та купців, але й причиною конфліктів із місцевими мешканцями, особливо молоддю. Після багатьох років заворушень важливе значення мала прийнята в 1231 році папська булла «*Parvum scientiarum*», що стала своєрідною «Великою хартією» Паризького університету. Вона давала право цьому закладу встановлювати свій статут та затверджувати правила, навчальні плани і вимоги до іспитів. Крім цього, вже тоді прирівнювались один до одного складені екзамени. З часом університет був визнаний корпорацією і водночас – інституцією з певною автономією. Пізніше привілегії та внутрішню автономію отримали й інші університети.

У XII столітті в Європі діяв тільки один університет – Болонський. У XIII столітті вже функціонували університети в Парижі, Оксфорді, Монпельє, Кембриджі, Саламанці, Падуї, Неаполі, Тулузі, Салерно, Орлеані, Сієні, Анже, Валладоліді, Лісабоні, Ллейді. У XIV–XV століттях виникли Празький (1347 р.), Краківський (1364 р.), Віденський (1365 р.), Гейдельберзький (1386 р.), Лейпцизький (1409 р.) університети. У Паризькому університеті, наприклад, у середині XIV століття навчалось близько 3 тис. студентів, у Празькому – 4 тис., а в Краківському – всього 904 студенти.

У Болоньї, Падуї, Монпельє існувало кілька університетів. Цей термін використовувався і для назви університетського міста (*universitascivium*). І лише в XIV–XV століттях університети стали окремими академічними закладами, від яких відрізнялися школи (*studium*). Ще раніше з'явилося поняття *almamater*, тобто ніжна мати, мати-годувальниця.

У період Середньовіччя не було чіткого поділу на вищу і середню освіту, тому в університетах існували молодший і старший факультети. Після

вивчення латині в початковій школі учень (*scolarius*) у 15–16, а інколи навіть у 12–13 років вступав на підготовчий факультет університету. Спочатку університети нагадували сучасні факультети, на яких працювало кілька вчених і навчалися здебільшого сини аристократів. Як правило, в університетах існувало чотири факультети: молодший – підготовчий, або факультет семи вільних мистецтв, де викладали логіку, латинську граматику, риторику, геометрію, арифметику, астрономію і музику; артистичний; художній; філософський та старші – медичний, юридичний (громадянське і канонічне право), теологічний.

Заняття в університетах були розраховані на весь навчальний рік, а поділ на півріччя або семестри з'явився лише наприкінці доби Середньовіччя в німецьких університетах. При чому навчальний рік поділявся на дві нерівні частини: великий ординарний навчальний період (*magnusordinarius*) – із жовтня або середини вересня до Паски, і малий навчальний період (*ordinariusparvu*) – від Паски до кінця червня. Однак, навчальний план складався на весь навчальний рік.

Аудиторій у сучасному розумінні тоді ще не було. Викладач проводив заняття в орендованому приміщенні або вдома. Згодом болонські професори одними з перших почали влаштовувати шкільні приміщення, а з XIV століття університетські міста забезпечували навчальні заклади громадськими приміщеннями. Спочатку студенти сиділи просто на підлозі, а пізніше з'явилися довгі лави. Кафедра влаштовувалася на подіумі, під балдахіном. У деяких вищих навчальних закладах не було чіткого регулювання навчання, наприклад, випускних іспитів. Багато студентів залишали університет без іспитів, у т. ч. через небажання чи неможливість сплатити внески. Факультет визначав програму навчання, але студенти могли висловлювати своє незадоволення, відмовлялись платити за лекції, що певною мірою впливало на зміст курсу. Університетські бібліотеки були відкриті лише протягом кількох годин на тиждень. Проте у Франції факультети перетворились у навчальні заклади, у спеціальні школи із жорсткою регламентацією навчального процесу. Вважається, що французька манера викладання давала навіть посереднім студентам достатньо знань для виконання рутинної професійної роботи.

Становище викладача не залежало від студентів, які були зобов'язані відвідувати заняття. У середньовічному університеті існувало три основні форми проведення занять. **Lectio** – повний і систематичний виклад матеріалу за програмою, передбаченою статутами. Лекції ділились на ординарні (обов'язкові) й екстраординарні (додаткові). Заняття зводились до читання певних книг і вивчення текстів. Одні курси, та викладачі вважались ординарними (більш важливими і обов'язковими), а інші – екстраординарними (менш важливими і необов'язковими).

Ординарні лекції читалися, як правило, з 9 години ранку і були розраховані на свіжі сили студентів, а екстраординарні – з 6 до 10 години вечора. Лекція тривала 1–2 години. Перед її початком викладач робив

короткий вступ, у якому визначав характер роботи над книгою, тобто давав певні методичні поради. Головне завдання викладача полягало в тому, щоб порівняти різні варіанти текстів і дати необхідні пояснення. При цьому студентам заборонялося вимагати повторення та повільного читання. Студенти приходили на заняття із книгами, щоб мати можливість знайомитися з текстом. За відсутності книгодрукування книги переписувались, мали величезну цінність і були власністю професора. Висока ціна змушувала брати їх на прокат. Проте вже в XIII столітті університети почали збирати рукописи, копіювати і створювати власні тексти.

Іншою поширеною формою проведення занять було **repetitio**, що означало детальне пояснення окремого тексту з різних сторін, з урахуванням усіх можливих сумнівів та заперечень. Наприклад, у Паризькому університеті такі заняття зводилися до перевірки джерел, що стосувалися даної проблеми, і перегляду відповідних коментарів у різних творах. У німецьких університетах repetitio часто проходило у формі діалогу між викладачем і студентом. Учитель ставив питання і за відповідями оцінював успіхи учнів.

Досить популярною формою навчання був також **disputum** (disputatio), якому в університетах надавалося велике значення. Диспути повинні були навчити студентів мистецтву дискусії, захисту отриманих знань. При цьому широко застосовувалась діалектика. П'єр Абеляр запропонував метод proetcontra, sicetnon (за і проти, так і ні), який активно використовувався в той час. Кожні два тижні один із магістрів виступав із доповіддю, оголошуючи тези чи питання, які він визначав предметом спору, а потім збирав у студентів всі «за» і «проти». Кожен студент мав довести, що читав рекомендовані книги і брав участь у визначеній кількості диспутів – 6 у свого магістра і в 3 загальноуніверситетських. Під час навчання враховувалась і поведінка студентів, яка дозволяла брати участь у публічних диспутах. Нагородою був перший **ступінь бакалавра**, який мусив два роки асистувати магістру і отримував право на викладання (licentiodocendi), тобто ставав ліценціатом. Через півроку він ставав магістром і повинен був прочитати урочисту лекцію перед бакалаврами й магістрами, дати клятву та влаштувати вечерю.

Із часом в університетах, крім латині, почали викладали італійську та французьку мови. Практикувались **вправи** (exercitia), які поєднували **теоретичні заняття** (studia) з **навичками**, необхідними для суспільного життя, наприклад, танці, їзда на конях, фехтування.

Із часом усе більша увага приділялася **роботі викладачів**. У своєму посланні в 1215 році до академічної спільноти Парижа Папа Олександр IV наголосив, що університетські професори і вчені (Universitasmagistrorumetscholarium) реалізують своє професійне покликання, присвячуючи себе науковим дослідженням, а також навчання і формуванню студентів. У середньовічних університетах Європи один професор навчав

групу студентів. Папа Онорій III у 1219 році постановив, що викладачами можуть бути обрані лише ті вчені, які отримали відповідну ліцензію від єпископа або наставника церковної школи. Поступово виникли професійні об'єднання викладачів (*magistri*, майстри) теології, юриспруденції і медицини, які були названі «*ordines*» або «*facultates*» і стали **факультетами**. Така структура поступово розмивала національний поділ.

Незабаром привілею факультетів стало присвоєння академічних ступенів. У Парижі, наприклад, були три головні ступені: **бакалаври, ліценціати та магістри**. При цьому бакалаври призначалися окремими магістрами, а ступінь ліценціата давався канцлером вищого навчального закладу або єпископом, який згодом тільки давав підтвердження. Перед призначенням претендент складав іспит майстрові факультету. Утім, лише магістри мали необмежене право працювати на факультеті і їх часто називали докторами. Слід зазначити, що, наприклад, у Німеччині титул доктора стосувався трьох старших або вищих факультетів (теології, юриспруденції і медицини), тоді як факультети вільних мистецтв призначали магістрів.

Присвоєння докторського ступеня мало назву «*Promotion*» і відбувалося під час урочистих церемоній, як знак докторської гідності вручався капелюх доктора. Викладачі з науковим ступенем якогось вищого навчального закладу могли викладати в будь-якому іншому університеті без додаткових іспитів (*ius ubique docendi*). Професори самостійно вирішували, що і в якому обсязі читати студентам, кого можна допустити до викладацької роботи.

В університетах склалася загальна назва «*studentes*», яка охоплювала не тільки учнів, а всіх, хто «студіює», тобто займається заняттями, вчителів і учнів. Отже, йшлося про певні асоціації, які об'єднувалися за зразком ремісничих та купецьких гільдій і прагнули добитися корпоративності, тобто затвердженого вищою владою права мати спільну власність, виборних посадових осіб, свої статuti, печатку, суд. Боротьба за ці права була тривалою, і нове слово «університет» викликало негативне ставлення. Викладачі та студенти були підсудні не міському суду, а університетській владі чи місцевому єпископу. Університети мали право видавати свої закони, статuti і розпорядження, які регламентували оплату праці викладачів, прийом студентів і методи навчання, дисциплінарні норми, порядок проведення іспитів тощо. Академічне судочинство розповсюджувалося не лише на професорів і студентів, а й працівників університетів. Йшлося також і про «*civitas academica*» (академічну громадянську спільноту), тобто університет розглядався і як політична одиниця. Необхідність власного судочинства була зумовлена також необхідністю підтримання позитивного іміджу даної корпорації, підтримання добрих стосунків із мешканцями міста та захисту від свавілля місцевої влади в умовах тимчасового проживання в іншій країні.

Основним фактором регулювання поведінки був *студентський кодекс честі*. В умовах децентралізованої політичної структури європейського Середньовіччя місцева влада – невеликі князі та міста – намагалися впливати на університети. Так виник принцип академічного судочинства. Він дозволяв університетам мати певний суверенітет відносно місцевої влади та можновладців і водночас залишатися лояльними до монарха і/чи Папи. Цей принцип зберігався і в період Реформації, коли протестантські князі засновували свої університети в невеликих провінційних містах.

Отже, ідея і організація університету базувались на свободі, породженій вільним об'єднанням самостійних людей, у якому як учитель, так і студент не мали іншого інтересу крім любові до науки. Однак поняття свободи у ті часи відрізнялись від розуміння свободи в наш час. Оскільки в Середньовіччі більшість нетерпимо ставилась до інакомислячих, таким людям нерідко доводилось залишати університет. Відхилень не терпіли навіть медичні факультети. До XIX століття всі члени академічної спільноти, тобто студенти, професори і працівники університетів, були громадянами не міста, а університету. Тому студенти, які порушували чинний порядок вищого навчального закладу, карались університетом і потрапляли не в міську в'язницю, а в університетський карцер. Через це виникали численні конфлікти із жителями міста. Якби студенти відповідали перед міською владою, то їх карали б суворіше, ніж це робили в університеті. Студентів часто звинувачували в пиятиці, порушенні громадського спокою та хуліганстві. Ворожість міської влади і церкви спонукали викладачів та студентів об'єднуватися з метою взаємодопомоги та боротьби за свої права.

Поширеним явищем було призначення ректором університету вихідця із князівської чи графської родини, хоч насправді університетом керував один із проректорів. Водночас існувала інша практика, коли студенти могли наймати викладачів і обирати ректора. Попри те, що молоді аристократи не завжди закінчували університети, на них як на майбутніх роботодавців орієнтувались інші студенти. Необхідність отримання освіти примушувала синів із багатих родин навчатися разом із представниками бідніших верств населення. Університети були зацікавлені в навчанні дітей аристократів, тому що це підвищувало їх авторитет і збільшувало фінансові надходження. При цьому студенти повинні були оплачувати різні послуги університету (зарахування, лекції, екзамени, церемонії закінчення тощо). Адміністрація враховувала звичку вихідців з багатих сімей до комфорту й розкоші, що, збільшувало вартість таких послуг. На їхнє прохання, під час вивчення певних предметів могли більше уваги приділяти окремим темам. Із часом формувалась специфіка навчання на різних факультетах.

Наприклад, викладання медицини передбачало, перш за все, вивчення текстів грецьких, латинських і арабських авторитетів. Навчання на медичному факультеті Болонського університету тривало протягом чотирьох років. При цьому щодня читались по чотири лекції. Протягом першого року основна увага приділялась арабському філософу Авіценні та його підручнику

з медицини «Канон». Упродовж другого і третього року вивчали Галена, Гіппократа і Аверроеса, а четвертий рік студенти переважно присвячували повтору пройденого матеріалу. Орієнтовно, з 1300 року в Болоньї проводились розтини людських трупів. У 1396 році французький король дозволив університету в Монпельє розтинати трупи. Місцеві студенти повинні були відвідувати лікарні й спостерігати за операціями з метою набуття хірургічних навичок.

У середньовічному університеті студенти користувались певними демократичними правами. У багатьох тогочасних університетах студенти мали більший вплив, ніж тепер. Наприклад, у Болоньї студентські гільдії обирали і звільняли ректорів та професорів. Студенти могли штрафувати лектора, якщо він, наприклад, не дотримувався оголошеного ним плану, не пояснив складні місця в тексті тощо. У випадку студентського бойкоту викладач втрачав роботу. Значний вплив студентів пояснювався тим, що вони часто були вихідцями з багатих сімей і особисто платили лектору.

На той час склалось загальне уявлення про університет як про навчальний заклад, який не тільки дає знання, але й формує культурну, вільну, мислячу особистість.

У Парижі широкою популярністю користувались диспути на вільні теми, які проходили на факультеті мистецтв за участю студентів інших факультетів. В університетах на той час вивчались теоретичні питання, які, з огляду на соціальні та культурні запити часу, відповідали практичним потребам, зокрема у сферах законодавства та богослужіння.

Крім соціального престижу, університет формував й інтелектуальну атмосферу, давав можливість задумуватись над питаннями, які лежать поза межами суто практичного застосування, як наприклад: структура Всесвіту чи критерії краси в поезії. У середньовічних університетах інтелектуальні суперечки часто велись навколо конфлікту номіналізму та реалізму. Слід зазначити, що в XIV столітті номіналізм зайняв в університетах провідну позицію. Номіналізм на той час вважався сучасним напрямком (*via moderna*) у філософії, а традиційний реалізм трактувався як застарілий (*via antiqua*).

Отже, університетські центри європейського Середньовіччя стали символами культури, духовності та інтелектуальної компетентності. Вибір студентами університетів здійснювався з огляду на рівень підготовки певних спеціальностей – юриспруденції, медицини, філософії тощо. Найвищою якістю освіти вирізнялися Болонський та Паризький університети. Крім цього, вживалися й певні адміністративні заходи з метою навчання талановитої молоді. Так, Папа Онорій III у листі «*Superspecula*» зобов'язував керівників метрополій посилати обдарованих молодих людей до університетів. Водночас університети вдосконалювали свою роботу, орієнтувалися не лише на актуальні потреби сучасності, а й формували певну перспективу.

У середньовічних університетах були різні типи студентів. Найбільш поширеним був так званий *scholarissimplex*, який задовольнявся коротким

терміном навчання (до двох років) на артистичному факультеті. Його назва походить від «septem artes liberales», тобто «сім вільних мистецтв», які тоді вважались необхідними для оволодіння мовами та математикою. З цього факультету пізніше виокремився філософський факультет як базовий, після успішного закінчення якого можна було переходити до спеціальної підготовки на вищих факультетах – теологічному, медичному та юридичному.

Другий тип студентів прагнув закінчити артистичний або філософський факультети за два – два з половиною роки. Під керівництвом магістра можна було отримати ступінь бакалавра, з яким дозволялося працювати приватним учителем або учителем у школі. В Іспанії, Франції та Англії можна було влаштуватись опікуном тих, хто тільки починає навчання.

Третій тип студентів залишався на факультеті, продовжував навчатися далі, викладав або виконував інші академічні доручення. Після двох-трьох років він міг здобути ступінь магістра, що давало можливість навчатися на одному з вищих факультетів. При цьому навчання потрібно було поєднувати з викладанням, від чого, правда, можна було відкупитися, що регулярно робили студенти з багатих сімей. Проте більшість студентів не могли собі цього дозволити і мусили далі працювати. Вони збирали навколо себе кілька студентів-початківців і формували таким чином *schola* oder *familias scholarium* («школа» oder «учнівська сім'я»). Вони отримували частку з оплати учнів, з іспитів та стипендій.

Тільки два-три проценти всіх студентів здобували ступінь бакалавра на одному з вищих факультетів, що дозволяло також вести викладацьку роботу, а потім здобути докторський ступінь. Це четвертий тип студентів, вони закінчували навчання у 25–30 років і були на 10 років старшим від своїх юних колег.

До п'ятого типу належали діти аристократів та вельмож, або з просто багатих сімей. Такі студенти приходили в університет з обслуговуючим персоналом і були зацікавлені тільки в отриманні знань, які відповідали їхнім інтересам, перш за все – з юриспруденції. Їх не цікавили академічні ступені. Утім, у Середньовіччі такий тип студентів був рідкістю, оскільки правові договори укладались переважно усно і регулярно підкріплювались своєрідним ритуалом за участю свідків. Тільки дуже важливі справи, наприклад за участю Папи чи імператора, укладались у письмовій формі.

З часом, у XVIII столітті, почався перехід національних університетів з викладання предметів латиною, на викладання національною мовою. Вимоги індустріалізації охопили також студентів та академічну освіту в цілому. Зокрема, подальшого розвитку набули технічні вищі школи, а деякі навчальні заклади академізувались, ставали факультетами університетів – аграрний, лісового господарства, гірничої справи, ветеринарної медицини. Такий перебіг подій відкрив можливості для навчання представникам соціальних груп, які раніше не могли мріяти про вищу освіту. У європейських

університетах створювались лабораторії, обсерваторії і клініки, де природничі науки і медицина були наближені до практики.

У контексті гендерної політики доступ до вищої освіти отримали жінки. Перші жінки навчались в університеті Цюриха (випуск 1867 р.), а згодом – в університетах Генуї, Лозанни і Берна. З 1890 року поступово почали приймати на навчання жінок і німецькі університети. Жінки – філософи і теологи посідали достойне місце серед відомих вчених доби Середньовіччя.

У 1880-х роках почалася реорганізація факультетів, зокрема, виникли природничі, державні, духовні та економічно-наукові факультети. Популярністю користувалися академічні семінари, де студенти під керівництвом викладачів виконували практичні завдання.

З виникненням Берлінського університету (1810 р.), якому в 1949 році присвоєне ім'я Гумбольдта, у світі набула поширення так звана «модель Гумбольдта», що характеризується єдністю дослідження і навчання та вільною наукою. Це означало, що викладачі додатково до їхньої викладацької діяльності повинні також займатися дослідницькою роботою, щоб зберігати високий рівень викладання і формувати професійну кваліфікацію студентів на високому науковому рівні..

У процесі розвитку вищої освіти сформувалось кілька класичних моделей вищих навчальних закладів:

1. **Німецька модель**, яку ще називають моделлю Вільгельма Гумбольдта. Він, слідуючи ліберальним ідеям Фрідріха Шлаєрмахера, переконав пруського короля заснувати в Берліні університет нового типу, який відкрився в 1810 році. Головна ідея Гумбольдта полягала в єдності навчання та наукових досліджень, а в процесі отримання нового знання і навчання студентів брати до уваги фундаментальні закони науки. Заняття проходили здебільшого у формі семінарів. На думку Гумбольдта, в центрі університетської освіти має бути безпосередня участь у наукових дослідженнях. За таких умов університетський викладач не лише вчитель, а студент – не просто учень. Студенти самостійно проводять дослідження, а професор керує і підтримує студентів у їхній роботі. Шлайєрмахер вважав, що професор повинен демонструвати студентам сам «акт створення» нового знання. Адже професорське знання отримують за досягнення в розвитку наук. Звільнення професорів може бути пов'язане тільки з серйозним проступком. Із часом професори з переважно лекторів перетворились у дослідників, а науково-дослідна робота стала невід'ємною частиною їх службових обов'язків. Складовою частиною концепції Гумбольдта були свобода дій і вільна конкуренція між викладачами, яких можна було вибирати в інших німецьких князівствах, а можливість професора знайти роботу залежала від рівня його наукових досліджень та спеціалізації.

2. **Британська модель університету інтернатного типу**, або модель Оксбриджа базувалась на спілкуванні професорів і студентів. Вони вчилися і проживали у своїх кампусах. У XIX–XX століттях на перший план вищої

освіти вийшла наука, хоча в німецьких університетах наукові дослідження проводились на високому рівні, в добре оснащених лабораторіях і піддавались бюрократичному регулюванню. У британських та французьких університетах дослідження були приватною справою професорів. У середині XIX століття право вступати до англійських університетів отримали жінки, які повинні були мати неабияку мужність і витримку, оскільки суспільство в штики сприймало такі інновації.

3. *Французька модель університетів* була сукупністю «великих шкіл» як своєрідних кастових вищих навчальних закладів з особливою академічною культурою, що виражала дух меритократичного суспільства. У французьких університетах не було згаданих вище свобод. Там панувала жорстка дисципліна, й адміністрація контролювала весь процес навчання, включаючи розклад занять, програму навчання до присвоєння ступенів. Існувала офіційна точка зору на кожне більш-менш важливе питання, включаючи зовнішній вигляд викладачів. Наприклад, у 1852 році їм заборонялось відпускати бороду. Престиж викладача залежав не від його особистих заслуг, а від репутації вищого навчального закладу, який він закінчив. Утім, у другій половині XIX століття німецька модель університету почала впливати й на порядки у французьких університетах.

У діяльності європейських університетів можна було помітити суперечності між історичними традиціями та сучасними вимогами, зокрема між широким профілем підготовки та диференціацією вищої освіти; доступністю освіти та необхідністю забезпечувати високу якість навчання й конкурентоспроможність випускників; традиційним набором факультетів і динамічними запитами ринку праці; кількістю визначених годин на вивчення предмета та змістом навчальної програми. Уся система університетської освіти справила великий вплив на формування європейської культури. Університети сприяли розвитку наукової думки, росту суспільної свідомості та розширенню свободи особистості. Викладачі, магістри і студенти, переїжджали з міста в місто, з університету в університет, щоб послухати лекції, і таким чином здійснювали культурний обмін між містами та країнами. Про національні досягнення однієї довідувалися в іншій. Так, «Декамерон» Джованні Бокаччо (1313–1375) був швидко перекладений на багато європейських мов, завдяки чому цей геніальний твір став відомим у всій Європі. Формуванню європейської культури сприяло також книгодрукування, започатковане у середині 1440-х німцем Йоганном Гутенбергом (народився між 1397 і 1400 рр. – 1468).

Очевидно, що університети в різних країнах Європи відрізнялись один від одного і з часом змінювались. Проте ці відмінності не стерли головні характеристики ідентичності університетів усіх епох різних країн. Саме ці особливості і створили традиції європейських університетів як певних інституцій та вищих навчальних закладів. У всі часи суспільству необхідно було розвивати здібності молодих людей, щоб вони могли здобувати нові знання, удосконалювати вміння та навички і цим самим робити свій внесок в

розбудову нового життя. Університетські викладачі та професори стали більше задумуватись над проблемами вічності й сучасності, можливості розвитку, що підводило їх до необхідності свободи творчості. Поступово прийшло розуміння академічної свободи як права на пошук істини та нових ідей. Це особливо проявилось у ХІХ столітті, коли значне місце у діяльності університетів зайняли наукові дослідження.

Тема 2. Розвиток університетської освіти в Україні

Передумовою створення вищих навчальних закладів в Україні вважаються братські школи та їх просвітницька діяльність, яка поступово звільнялася «від контролю місцевої церковної влади, отримавши право патріаршої ставропігії» (Педагогіка вищої школи. – К. : Педагогічна думка. – 2009. – 256 с. – С. 48).

Як і в Західній Європі, ще з часів Київської Русі при монастирях та митрополичій кафедрі створювались вищі студії з філософії та богослов'я. Національний університет «**Острозька академія**» роком свого заснування вважає 1576 рік, дату створення Слов'яногреко-латинської академії. Слід зазначити, що в 1570– 1590-х роках тут сформувався гурток учених, письменників, перекладачів і видавців, які випускали богословську, полемічну та навчальну літературу.

Навчальний заклад сучасники називали тоді «тримовним ліцеєм», «гімназією» і «академією», що поєднувала програму тогочасної європейської середньої школи (школи «семи вільних наук») із вищими студіями. Основний зміст навчання складали традиційні для середньовічної Європи предмети, так звані сім вільних наук: граматики, риторика, діалектика, арифметика, геометрія, музика, астрономія, а також вищі науки: філософія, богослов'я, медицина. Студенти Острозької академії вивчали 5 мов: слов'янську, польську, давньоєврейську, грецьку, латинську. Фундаторами академії були Костянтин Василь II Острозький (1526–1608), український магнат, воєвода київський, маршалок Волинський, політичний і культурний діяч, один з найзаможніших і найвпливовіших магнатів Речі Посполитої, та його племінниця, княжна Гальшка Острозька (1539– 1582). Першим ректором школи був письменник Г. Смотрицький. Навчальний заклад мав великий вплив на розвиток педагогічної думки в Україні і сприяв діяльності братських шкіл у Львові, Луцьку, Володимирі-Волинському. В Острозькій академії розпочався процес активного засвоєння досягнень католицьких шкіл, зокрема єзуїтських колегіумів. Вихованцями академії були: відомий учений і письменник М. Смотрицький, гетьман П. Сагайдачний та інші видатні церковні й культурні діячі. У 2009 році Кабінет Міністрів України надав Острозькій академії статус самоврядного дослідницького вищого навчального закладу (Національний університет «Острозька академія» <http://www.oa.edu.ua/>).

Києво-Могилянська академія (лат. Academia Kiioviensis Mohileana) стала спадкоємицею Київської академії, заснованої князем Ярославом Мудрим. Києво-Могилянська академія виникла на базі Київської братської школи в 1615 році, отримавши приміщення від шляхтянки Гальшки Гулевичівни. При цьому до Києва переїхали деякі викладачі Львівської та Луцької братських шкіл. Розвитку навчального закладу сприяла підтримка Війська Запорозького і, зокрема, гетьмана П. Сагайдачного. У 1632 році в результаті об'єднання з Лаврською школою виникла Києво-Братська колегія, навчання у якій Київський митрополит Петро Могила побудував за зразком

єзуїтських навчальних закладів. Гадяцький трактат, укладений у 1658 році між Річчю Посполитою і Гетьманщиною, надав колегії статус академії і вона, таким чином, отримала рівні права з Ягеллонським університетом. Пізніше статус академії був підтверджений у грамотах російських царів Івана V (1694) та Петра I (1701). За часів свого існування Київська академія мала різні назви: Києво-Могилянська, Могилянсько-Мазепинська та Могило-Заборовська. Відповідно до європейської традиції навчання в академії було відкритим для представників усіх станів суспільства. Навчальний рік починався 1 вересня. Навчальний процес в цілому тривав 12 років. Предмети поділялися на так звані ординарні та неординарні класи. До ординарних належали: граматика, синтаксима, поетика, риторика, філософія та богослов'я. В неординарних класах вивчалися грецька, німецька, єврейська, польська, російська та французька мови. Викладались також історія, географія, математика (курси включали алгебру, геометрію, оптику, діоптрику, фізику, гідростатику, гідравліку, архітектуру, механіку, математичну хронологію), музика, нотний спів, малювання, вище красномовство, медицина, сільська та домашня економіка.

Академія не мала поділу на факультети, в ній не вивчалися традиційні для європейських університетів дисципліни – право та медицина, її випускникам не надавалися вчені ступені й упродовж усієї своєї діяльності вона зберігала тісний зв'язок із православною церквою. Але за рівнем викладання основних курсів Київська академія не поступалася тогочасним університетам. Однак Російська імперія цілеспрямовано стримувала поступ вищої освіти на українських землях, блокуючи тим самим процес формування української національної і політичної ідентичності.

Одним із найстаріших університетів Східної Європи є **Львівський національний університет імені Івана Франка**. Свого часу латинською мовою він називався «*Universitas Leopoliensis*» і мав девіз «*Patriae decori civibus educandis*», («Для краси батьківщини, для освіти громадян»), що викарбований на його головному корпусі. Львів має давні освітні традиції. У 1661 році король Ян II Казимир підписав диплом, що надавав єзуїтській колегії у Львові титул університету з правом викладання всіх тогочасних університетських дисциплін, присудження вчених ступенів бакалавра, ліценціата, магістра і доктора. Однак створення академії з таким статусом зустріло рішучу опозицію польської влади та Краківського університету, який не бажав мати конкурента. Утім, незважаючи на перешкоди, у Львівському університеті навчання велося за зразком інших європейських академій. У 1758 році польський король Август III підтвердив диплом від 20 січня 1661 року, виданий Яном II Казимиром. Довгий час навчальний заклад перебував під керівництвом Ордену єзуїтів. На чолі університету стояв ректор. У 1773 році Орден єзуїтів було заборонено, а університет закрито. Університет відновив свою діяльність у 1784 році як Йосифінський. У 1805–1817 роках він діяв як ліцей. У 1817 році навчальний заклад було відновлено як Університет Франца I. На той час у його складі діяли два відділи

(факультети) – філософський і теологічний, на яких навчалося близько 500 студентів.

Навчальний процес забезпечували 8 професорів. На філософському відділі, де навчання тривало 2–3 роки, основну увагу приділяли вивченню системи Аристотеля, що включала елементи логіки, фізики й метафізики. У свою чергу, фізика розглядала також елементи математики, астрономії, біології, метеорології, у складі метафізики – питання психології та етики. Після закінчення філософського факультету можна було продовжити навчання на теологічному відділі (4 роки).

Харківський національний університет є самоврядним (автономним) дослідницьким національним університетом. Указ про відкриття в м. Харкові Імператорського університету був підписаний Олександром I 17 січня (29 січня н. ст.). Заклад офіційно відкритий 29 січня 1805 року. Головна заслуга у заснуванні Харківського університету належить Василеві Назаровичу Каразіну, який виявив виключну енергію в цій справі. Куратором університету було призначено графа Северина Потоцького, а першим ректором став філолог Іван Рижський. Відповідно до університетського статуту 1804 року було створено 4 відділення: словесних наук, моральних і політичних наук, фізичних та математичних наук, лікарських і медичних наук (через відсутність студентів відкрили в 1811 році). Перший набір складав усього 57 студентів, у т. ч. 34 – «казеннокоштных», які навчалися за державний рахунок, і 23 – «своєкоштни», які вчилися за власні кошти. Перший випуск університету відбувся в 1808 році. При цьому з 57 вступників закінчили курс наук усього 26 чоловік. Набір студентів стримувався й тим, що всі іноземні викладачі вели заняття латинською мовою, яку в народних школах не вивчали.

З 1830-х років студентам заборонялось одружуватись, носити вуса, курити, ходити в театр і трактир, носити будь-який одяг, крім форменого, вступати в таємні зв'язки та організації. До прийняття цих правил студенти та професори одягали мундири тільки на великі свята. Поширеними були жовті фраки, сині штани, голубі сюртуки, фуражки великих розмірів та різних кольорів, палиці в руках, трубки в кишенях.

У XIX – на початку XX століття Харківський університет мав 4 факультети: фізико-математичний, історико-філологічний, медичний і юридичний, а також лабораторії, клініки, астрономічну обсерваторію, ботанічний сад, бібліотеку. В перший період свого існування (1805–1835 рр.) університет здійснював вплив на організацію шкільництва на Слобожанщині. Серед професорів перших десятиліть існування університету переважали європейські викладачі, зокрема німецькі, найвідомішими з яких – філософ Й. Б. Шад та історик Д. Х. Роммель.

Харківський університет відіграв помітну роль в українському національному відродженні, головним чином на початку своєї діяльності, а також наприкінці XIX – початку XX століття. Ще в середині XIX століття тут велися дослідження народного побуту, історії та мови, розгорталася

літературна діяльність, формувався україномовний театр. Студенти об'єднувалися в українські організації, висували також політичні вимоги українського руху. У 1906 році університет присвоїв звання почесного доктора лідерам українського національного руху Михайлові Грушевському та Іванові Франку. В 1907 році Микола Сумцов, Дмитро Багалій та Михайло Халанський почали читати в університеті лекції з народної словесності, історії України й мовознавства українською мовою.

У роки революції та громадянської війни 1917–1920 років в університеті велася боротьба між прихильниками російської державності та українського національного розвитку. У 1921–1930 роках радянською владою на базі університету були організовані такі установи: Академія теоретичних знань, Харківський інститут народної освіти, Харківський інститут народного господарства, фізико-хімічний та юридичний інститути. У 1932–1933 роках на їхній базі було відновлено Харківський державний університет (ХДУ), який складався із 7 факультетів: фізико-математичного, хімічного, біологічного, геолого-географічного, літературно-лінгвістичного, історичного (з філософським відділенням) та економічного (з відділенням економічної географії).

Київський національний університет імені Тараса Шевченка – класичний університет дослідницького типу, створений 8 листопада 1833 року на базі закритих після Польського повстання 1830–1832 років Віленського університету та Кременецького (Волинського) ліцею. Замість них міністр народної освіти граф С. С. Уваров запропонував створити Київський університет, який міг би сприяти поширенню російської освіченості в краї. Тому й не дивно, що одним із головних завдань, що ставилось перед університетом, була боротьба з полонізованою київською інтелігенцією. Апеляція до Великого князя Володимира, який хрестив Київську Русь за східним християнським обрядом, повинна була символізувати саме таку спрямованість університету. В Указі Сенату імператор зазначав, що місто Київ, як колыска святої віри давно призначене для створення університету. (Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе.– СПб., 1834.– Т. VIII.– Ст. 6670). Імператорський Університет Св. Володимира призначався переважно для мешканців Київської, Волинської та Подільської губерній. За статутом 1833 року, до складу ради університету входили тільки професори. Новий Статут суттєво обмежив права університетської ради, зокрема у неї забрали право звільняти та судити викладачів. Ректора стали обирати на два роки, а деканів факультету – щороку, їх затверджував міністр, народної освіти Росії. У випадку хвороби ректора його обов'язки виконував проректор, який щороку обирався з професорів університету. Спочатку в Університеті Св. Володимира було лише два факультети – філософський та юридичний.

Принципова відмінність університету полягала в тому, що випускники більшості гімназій позбавлялись права вступати до університету без випробувань, що поліпшило якісний склад студентів. У новому університеті

був уведений семестровий розподіл дисциплін, і студентів почали приймати двічі на рік. Вводилось правило, згідно з яким студент міг вивчати один предмет протягом семестру, що привело до подрібнення курсів та збільшення їх кількості. Перші заняття та урочисте відкриття університету відбулось 15 липня 1834 року. Головний корпус університету має кольори стрічки ордена Святого Володимира (червоний і чорний). Девіз цього ордена «*Utilitas, Honor et Gloria*» («Користь, честь і слава») став місією університету. Ректором наказом імператора Миколи I 18 жовтня 1834 року було затверджено 30-річного професора ботаніки, видатного вченого-енциклопедиста Михайла Максимовича. У 1834–1835 н. р. в університеті працював лише один філософський факультет з історико-філологічним та фізико-математичним відділеннями. На перший курс було зараховано 62 студенти, а 28 серпня 1834 року в університеті розпочався перший навчальний рік. У 1835 році відкрито юридичний факультет, а в 1841-му – медичний, що був створений на базі медичного факультету ліквідованого Віленського університету (м. Вільнюс). Попри прагнення уряду, Університет не вдалося перетворити у форпост російського самодержавства, у ньому розвивалися прогресивні ідеї. Так, у 1830–1860 роках цей навчальний заклад був центром польського національно-демократичного руху, а згодом тут діяло Кирило-Мефодіївське братство. Новий Статут 1863 року розширив автономні права університету. Втім, російське самодержавство продовжувало політику русифікації освіти. Так, у 1863 році вийшов циркуляр міністра внутрішніх справ Валуєва про заборону видання українською мовою наукових, релігійних та освітніх праць, а також припинення діяльності недільних шкіл.

У 1883 році в університеті навчалися 1700 студентів, у 1913 році їх кількість зросла до 5000. Наукову й викладацьку роботу здійснювали 160 професорів та доцентів. Після повалення самодержавства на вимогу частини студентів та викладачів в університеті були створені 4 українознавчі кафедри. У період Гетьманату П. Скоропадського університет став російським вищим навчальним закладом, і одночасно був заснований Київський український державний університет. З приходом більшовиків Університет Св. Володимира та Київський український державний університет було об'єднано в один вищий навчальний заклад – Київський університет. При цьому була ліквідована університетська автономія, змінилася структура управління. Замість посад ректора, проректорів призначено комісара, відменені всі вчені ступені та звання. У лютому 1919 року більшовики зайняли Київ, одним із головних завдань стала підготовка радянської інтелігенції. З 1919 року на території України почав діяти Народний комісаріат освіти, що відповідав за розвиток шкільної, середньої та вищої освіти.

В університетах скасовувалися всі так звані «буржуазні пережитки», а самі вони втратили будь-яку автономію: було ліквідоване керівництво університетів (ректори, проректори), замість них вводилась посада комісара вузу, крім цього, відмінялись всі вчені ступені та звання. Радянський уряд

ставив за мету повне підпорядкування університетів завданням соціалістичної революції. Проте, навіть у такому вкрай обмеженому вигляді університети, на думку керівників Наркомату освіти, не мали права на існування. Вони були оголошені «буржуазними» центрами, яким не місце у новому комуністичному суспільстві. Унаслідок цих реформ у 1920 році Київський університет (так само як й інші університети України) було розформовано. На базі медичного факультету організовано окремий медичний інститут, юридичний факультет передали Інституту народного господарства. З історико-філологічного, фізико-математично-природничого факультетів університету, Київського учительського інституту та Київських вищих жіночих курсів було створено Вищий інститут народної освіти імені М. Драгоманова (з 1926 року – Київський інститут народної освіти). Кількість студентів-українців у цьому навчальному закладі сягала тоді 65%.

Восени 1933 року університети в Україні, серед яких і Київський державний університет, поновили роботу. Перед ними ставилося завдання підготовки викладачів для вищої школи, науковців для науково-дослідних інститутів, заводських наукових лабораторій і дослідних станцій. У 1930–1940 роках масові репресії стосовно викладачів і студентів завдали важкого удару університету. Однак, попри ідеологічні обмеження та репресії, напередодні Другої світової війни Київський університет був серед провідних вищих навчальних закладів СРСР. У 1939 році університету присвоєне ім'я Тараса Шевченка. Улітку 1941 року після початку німецько-радянської війни Київський університет було евакуйовано. Більшість студентів пішли на фронт, а значна частина викладачів, разом із колегами з Харківського державного університету, продовжила навчальний процес у рамках Об'єднаного українського державного університету в казахстанському місті Кзил-Орда. Одразу ж після визволення Києва розпочалося відродження університету.

Указом Президента України від 21 квітня 1994 року Київському університету було надано статус національного, а 29 липня 2009 року постановою Кабінету Міністрів України №795 університет отримав статус самоврядного (автономного) дослідницького національного вищого навчального закладу. Нині в університеті працюють 16 факультетів (географічний, геологічний, економічний, історичний, кібернетики, механіко-математичний, підготовчий, соціології, радіофізичний, психології, фізичний, філософський, хімічний, юридичний, військової підготовки ВІКНУ, факультет іноземних громадян), 7 навчальних інститутів (військовий, високих технологій, журналістики, міжнародних відносин, післядипломної освіти, філології, управління державної охорони), 1 навчально-науковий центр (ННЦ «Інститут біології») та підготовче відділення.

При Київському університеті діють допоміжні заклади: астрономічна обсерваторія, ботанічний сад імені академіка О. Фоміна, наукова бібліотека імені М. Максимовича, Канівський природний заповідник, науково-дослідний інститут фізіології, низка лабораторій, видавничо-поліграфічний

центр «Київський університет», інформаційно-обчислювальний центр, центр українознавства, геологічний та зоологічний музеї, музей історії університету, міжфакультетський лінгвістичний музей тощо.

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова створений на базі Рішельєвського ліцею в 1865 році під назвою Імператорський Новоросійський університет. Ім'я Іллі Мечникова університету надано в 1945 році. З часом на базі факультетів університету виникли окремі вищі навчальні заклади: Національний університет «Одеська юридична академія», Одеський національний економічний університет, Одеський національний медичний університет. Університетом створена мережа навчальних інститутів та центрів у містах Миколаєві, Херсоні, Первомайську, Іллічівську, Южному, Білгороді-Дністровському, Теплодарі.

Університет здійснює підготовку фахівців на підставі відповідної ліцензії за десятками напрямків та спеціальностей. Навчальний процес в університеті забезпечують 4 інститути (інститут математики, економіки та механіки, інститут соціальних наук, інститут післядипломної освіти, інститут міжнародної освіти) і 10 факультетів: історичний, філологічний, романо-германської філології, економіко-правовий, біологічний, геолого-географічний, хімічний, фізичний і факультет довузівської підготовки, а також більше 100 кафедр. При університеті працюють Рішельєвський, Очаківський та Білгород-Дністровський ліцеї.

В університеті навчаються близько 15 тис. студентів. Загальна кількість співробітників становить приблизно 3500 чоловік, у тому числі майже 180 докторів наук і професорів, більше 700 кандидатів наук, доцентів. Серед науково-педагогічних працівників майже 60 академіків, членів-кореспондентів НАН України та галузевих академій, заслужених діячів науки, лауреатів державних та інших премій. Одеський університет відомий своїми науковими школами. Наукові дослідження зосереджені у 30 наукових підрозділах, серед яких 4 науково-дослідні інститути, 11 науково-дослідних центрів, 14 науково-дослідних лабораторій. В Університеті працюють 7 спеціалізованих рад, у яких захист дисертацій здійснюється за 29 спеціальностями. Останнім часом відкрито нові спеціальності: мікробіологія та вірусологія, психологія, болгарська мова та література, комп'ютерні системи та мережі, переклад, філософія, прикладна лінгвістика, видавнича справа та редагування, менеджмент невиробничої сфери, облік та аудит, міжнародні економічні відносини та ін.

Девізом **Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича** є такі слова: «через наукові здобутки та культурну співпрацю до міжнародного визнання». Університет заснований 4 жовтня 1875 року указом імператора Австро-Угорщини Франца Йосифа на базі теологічного інституту, що діяв із 1827 року з німецькою мовою викладання та з окремими кафедрами української та румунської мов і літератур. Мав різні назви: імені Франца Йосифа (нім. Franz Josephs) у 1875–1918 роках, Universitatea Regele Carol I din Cernui (1919–1940) і Чернівецький державний університет після

1940 року. У 1989 році Чернівецькому університетові присвоєне ім'я Юрія Федьковича, а 11 вересня 2000 року Указом Президента України надано статус національного.

За австрійської влади ЧНУ мав три факультети: православної теології, правничий і філософський. Після розпаду Австро-Угорської імперії 1918 року і прилучення Буковини до Румунського королівства університет до 1940 року вважався румунським вищим навчальним закладом. У 1918–1940 роках університет було румунізовано, скасовано українські кафедри, а українських професорів звільнено. Філософський факультет поділено на два: філософсько-літературний і природознавчий. Довголітнім ректором ЧНУ за румунського часу був Й. Ністор.

У 1940 році університет реорганізовано в державний вищий навчальний заклад з українською мовою викладання та поділено на 7 факультетів, а з 1955-го – на 11: історичний, філософський, іноземних мов, географічний, біологічний, хімічний, фізичний, математичний, економічний, технічний і заочний. Теологічний факультет було ліквідовано. Запроваджене заочне й вечірнє навчання та аспірантуру.

Тема 3. Класифікації моделей вищої освіти

У процесі розвитку вищої освіти сформувалось кілька класичних моделей вищих навчальних закладів:

1. **Німецька модель**, яку ще називають моделлю Вільгельма Гумбольдта. Він, слідуючи ліберальним ідеям Фрідріха Шлаєрмахера, переконав пруського короля заснувати в Берліні університет нового типу, який відкрився в 1810 році. Головна ідея Гумбольдта полягала в єдності навчання та наукових досліджень, а в процесі отримання нового знання і навчання студентів брати до уваги фундаментальні закони науки. Заняття проходили здебільшого у формі семінарів. На думку Гумбольдта, в центрі університетської освіти має бути безпосередня участь у наукових дослідженнях. За таких умов університетський викладач не лише вчитель, а студент – не просто учень. Студенти самостійно проводять дослідження, а професор керує і підтримує студентів у їхній роботі. Шлаєрмахер вважав, що професор повинен демонструвати студентам сам «акт створення» нового знання. Адже професорське знання отримують за досягнення в розвитку наук. Звільнення професорів може бути пов'язане тільки з серйозним проступком. Із часом професори з переважно лекторів перетворились у дослідників, а науково-дослідна робота стала невід'ємною частиною їх службових обов'язків. Складовою частиною концепції Гумбольдта були свобода дій і вільна конкуренція між викладачами, яких можна було вибирати в інших німецьких князівствах, а можливість професора знайти роботу залежала від рівня його наукових досліджень та спеціалізації.

2. **Британська модель університету інтернатного типу**, або модель Оксбриджа базувалась на спілкуванні професорів і студентів. Вони вчилися і проживали у своїх кампусах. У XIX–XX століттях на перший план вищої освіти вийшла наука, хоча в німецьких університетах наукові дослідження проводились на високому рівні, в добре оснащених лабораторіях і піддавались бюрократичному регулюванню. У британських та французьких університетах дослідження були приватною справою професорів. У середині XIX століття право вступати до англійських університетів отримали жінки, які повинні були мати неабияку мужність і витримку, оскільки суспільство в штики сприймало такі інновації.

3. **Французька модель університетів** була сукупністю «великих шкіл» як своєрідних кастових вищих навчальних закладів з особливою академічною культурою, що виражала дух меритократичного суспільства. У французьких університетах не було згаданих вище свобод. Там панувала жорстка дисципліна, й адміністрація контролювала весь процес навчання, включаючи розклад занять, програму навчання до присвоєння ступенів. Існувала офіційна точка зору на кожне більш-менш важливе питання, включаючи зовнішній вигляд викладачів. Наприклад, у 1852 році їм заборонялось відпускати бороду. Престиж викладача залежав не від його особистих заслуг, а від репутації вищого навчального закладу, який він закінчив. Утім, у другій

половині XIX століття німецька модель університету почала впливати й на порядки у французьких університетах.

У діяльності європейських університетів можна було помітити суперечності між історичними традиціями та сучасними вимогами, зокрема між широким профілем підготовки та диференціацією вищої освіти; доступністю освіти та необхідністю забезпечувати високу якість навчання й конкурентоспроможність випускників; традиційним набором факультетів і динамічними запитами ринку праці; кількістю визначених годин на вивчення предмета та змістом навчальної програми. Уся система університетської освіти справила великий вплив на формування європейської культури. Університети сприяли розвитку наукової думки, росту суспільної свідомості та розширенню свободи особистості. Викладачі, магістри і студенти, переїжджали з міста в місто, з університету в університет, щоб послухати лекції, і таким чином здійснювали культурний обмін між містами та країнами. Про національні досягнення однієї довідувалися в іншій. Так, «Декамерон» Джованні Бокаччо (1313–1375) був швидко перекладений на багато європейських мов, завдяки чому цей геніальний твір став відомим у всій Європі. Формуванню європейської культури сприяло також книгодрукування, започатковане у середині 1440-х німцем Йоганном Гутенбергом (народився між 1397 і 1400 рр. – 1468).

Очевидно, що університети в різних країнах Європи відрізнялись один від одного і з часом змінювались. Проте ці відмінності не стерли головні характеристики ідентичності університетів усіх епох різних країн. Саме ці особливості і створили традиції європейських університетів як певних інституцій та вищих навчальних закладів. У всі часи суспільству необхідно було розвивати здібності молодих людей, щоб вони могли здобувати нові знання, удосконалювати вміння та навички і цим самим робити свій внесок в розбудову нового життя. Університетські викладачі та професори стали більше задумуватись над проблемами вічності й сучасності, можливості розвитку, що підводило їх до необхідності свободи творчості. Поступово прийшло розуміння академічної свободи як права на пошук істини та нових ідей. Це особливо проявилось у XIX столітті, коли значне місце у діяльності університетів зайняли наукові дослідження.

Традиційна класифікація моделей освіти

1. Модель освіти як державно-відомчої організації. У цьому випадку система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрям у низці інших галузей народного господарства. Будується вона за відомчим принципом із жорстким централізованим визначенням цілей, змісту освіти, номенклатури навчальних закладів і навчальних дисциплін у рамках того або іншого типу освітньої системи. При цьому навчальні заклади однозначно підпорядковуються адміністративним або спеціальним органам і контролюються ними.

2. Модель розвивальної освіти (В. В. Давидов, В. В. Рубцов та ін.). Ця модель передбачає організацію освіти як особливої інфраструктури через

широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу та рівня. Така побудова дозволяє забезпечувати та задовольняти потреби різних верств населення країни в освітніх послугах; швидко вирішувати освітні завдання й забезпечувати розширення спектру освітніх послуг. Освіта також отримує реальну можливість бути затребуваною іншими сферами – прямо, без додаткових погоджень із державною владою. У цьому випадку сфера освіти виступає як ланка соціальної практики.

3. Традиційна модель освіти (Ж. Мажо, Л. Кро, Ж. Капель, Д. Равич, Ч. Фінн та ін.) – це модель систематичної академічної освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів культури минулого, роль якого зводиться в основному до відтворення культури минулого. Основну роль освіти традиціоналісти вбачають у тому, щоб зберігати й передавати молодому поколінню елементи культурної спадщини людської цивілізації. Перш за все, під цим мається на увазі різноманіття знань, умінь і навичок, ідеалів і цінностей, що сприяють як індивідуальному розвитку людини, так і збереженню соціального порядку. Відповідно до концепції традиціоналізму освітня система повинна переважно вирішувати завдання формування базових знань, умінь і навичок (у рамках сформованої культурно-освітньої традиції), що дозволяють індивіду перейти до самостійного засвоєння знань, цінностей й умінь більш високого рангу, порівняно з уже засвоєними.

4. Раціоналістична модель освіти (П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та ін.) передбачає таку її організацію, яка, перш за все, забезпечує засвоєння знань, умінь, навичок і практичне пристосування молодого покоління до існуючого суспільства. У рамках такої моделі забезпечується передача-засвоєння тільки таких культурних цінностей, які дозволяють молодій людині безболісно вписуватися в існуючі громадські структури. При цьому будь-яку освітню програму можна перевести в «поведінковий» аспект знань, умінь і навичок, якими слід оволодіти учню. В ідеології сучасної раціоналістичної моделі освіти центральне місце посідає біхевіористська (від англ. behavior – поведінка) концепція соціальної інженерії. Раціоналісти виходять із порівняно пасивної ролі учнів, які, отримуючи певні знання, уміння й навички, набувають таким чином адаптивний «поведінковий репертуар», необхідний для адекватного життєустрою відповідно до соціальних норм, вимог та очікувань суспільства. У раціоналістичній моделі немає місця таким явищам, як творчість, самостійність, відповідальність, індивідуальність, природність та ін. Таким чином, поведінкові цілі вносять в освітній процес дух вузького утилітаризму й нав'язують учителю негнучкий і механічний спосіб дій, що знижує його цінність. Ідеалом у цьому випадку стає точне проходження написаним шаблоном, і діяльність учителя перетворюється на натаскування учнів (наприклад, на виконання тестів). І внаслідок цього такі проблеми, як творчий характер не тільки навчання, але й викладання, навіть не обговорюються.

5. Феноменологічна модель освіти (А. Маслоу, А. Комбс, К. Роджерс та ін.) передбачає персональний характер навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів, дбайливе й шанобливе ставлення до їхніх інтересів і потреб. Його представники відкидають погляд на школу як на «освітній конвеєр». Освіту вони розглядають як гуманістичну в тому сенсі, щоб вона найбільш повно й адекватно відповідала справжній природі людини, допомогла їй знайти те, що в ній уже закладено природою, а не «відливати» в певну форму, вигадану кимось заздалегідь, апіорі. Педагоги цієї орієнтації створюють умови для самопізнання й підтримки унікального розвитку кожного учня у відповідності з успадкованою ним природою, надають якнайбільше свободи вибору й умов для реалізації дитиною своїх природних потенціалів і самореалізації. Прихильники цього напряму відстоюють право індивіда на автономію розвитку й освіти.

6. Неінституціональна модель освіти (П. Гудман, І. Ілліч, Ж. Гудлед, Ф. Клейн, Дж. Холт, Л. Бернар й ін.) орієнтована на організацію освіти поза соціальними інститутами, зокрема школами й вищими навчальними закладами. Це освіта на «природі», за допомогою Internet, в умовах «відкритих шкіл», дистантне навчання та ін.

Тема 3. Педагогічні моделі освіти

Великий і різноманітний світ навколо нас. По-різному розвиваються суспільства, по-різному мислять люди. Однією з найбільш явних причин цих відмінностей є моделі освіти. Існуючі «класичні» освітні моделі можна умовно розділити на модель європейську, американську (обидві відносяться до так званої раціоналістичної моделі освіти), радянську (традиційна модель) і японську (модель розвиваючої освіти). Кожна з них має свої особливості та відповідає певним умовам розвитку суспільства. Під особливостями маються на увазі, у першу чергу, орієнтація на точні або гуманітарні науки, теоретичну або практичну підготовку, детальне вивчення старого або на створення нового. Використання тієї або іншої моделі освіти призводить до «формування» в різних навчально-виховних закладах різних випускників, а отже, – і громадян, що по-різному сприймають навколишній світ, з різними цільовими установками й мірою готовності жити та творити в сучасному світі.

Європейська модель освіти. Незважаючи на відмінності європейських систем освіти, у них є одна схожа риса – схильність до моделі LiberalArts, використання якої формує у людини звичку робити вибір і нести за нього відповідальність. Наприклад, модель дозволяє студентам самостійно вибирати курси зі списків, запропонованих у школі й вищих навчальних закладах. Якщо учень помиляється у виборі, то наступного року в нього є можливість виправити помилку й записатися на інший курс. Головне, що це його вибір, його мотивація, його відповідальність. Така освітня модель привчає учня думати самостійно, шукати додаткові джерела інформації, не обмежуючись знаннями, що отримуються на уроках. Окрім того, модель учи́ть вчи́тися – засвоювати нові знання на базі старих, які й пояснюють нові.

Іншими словами, чим більше людина вчиться, тим більше вона може вивчити. А оскільки нові знання потрапляють у контекст уже наявних, модель LiberalArts дає учневі бачити речі загалом. У європейській моделі освіти є безліч варіацій. Наприклад, у німецькій школі цінуються, у першу чергу, порядок і слухняність; у французькій – особисті здібності й досягнення учнів; в англійській – приналежність до певного суспільного прошарку й спадковість. В останнє десятиліття до рівня цих визнаних шкіл піднялася й освітня модель Фінляндії. Цій державі вдалося максимально ефективно впровадити в систему освіти нові інформаційні технології. Також були докладені всі зусилля для того, щоб зробити саму систему гнучкішою й здатною реагувати на умови середовища, що змінюються.

Американська модель освіти. Визнавши ефективність європейської освітньої моделі, Сполучені Штати запозичили її основний елемент – можливість робити вибір, і максимально спростили освітні програми. Крім того, вони зробили курси дуже практичними. Учня викладають не теоретичні конструкції, а вчать вирішувати практичні задачі. Наприклад, на уроці географії учитель може дати завдання схематично зобразити дорогу зі школи додому. Проте дитина може так і не дізнатися, де знаходиться Середземне море або як називається столиця Бразилії. Безумовно, практична орієнтованість стане в нагоді дитині в житті й сформує в неї кмітливість, проте не дозволить витримати академічну конкуренцію європейського однолітка.

Окрім того, в Америці немає уніфікованого шкільного стандарту, тобто школи встановлюють перелік й обсяг предметів, необхідних для виконання програми початкової й середньої освіти, самостійно. І ніхто не відповідає за те, що абітурієнти із самого початку поставлені в різні умови. Це «ігнорування» інтересу середньостатистичного учня пов'язане з тим, що американська програма навчання розрахована не на «середняка», а на того, хто відстає. Ще в школі дітей ділять за здібностями на декілька груп за допомогою стандартизованих тестів, створених для вимірювання «коефіцієнта інтелектуального розвитку» (IQ). І саме на групи дітей, що набирають найменшу кількість балів, американці витрачають більшу частину всіх витрат на освіту (92 %), а найбільш здібним і працелюбним дітям дістається менше 1 %. Ефективність цього підходу викликає суперечки. Частина американських викладачів вважає, що в такому разі відбувається нераціональне використання державних коштів і зусиль учителів. Саме в цьому вони вбачають причину того, що Сполучені Штати постійно потребують студентів, здатних вчитися на математичних і технологічних факультетах. Для вирішення цієї проблеми в Америку запрошуються студенти й учені з усього світу. Рядові ж американці задоволені простою й практичною системою освіти й продовжують займатися діяльністю, яка не вимагає серйозних розумових витрат.

Радянська модель освіти. Необхідність нарощувати оборонні й промислові потужності Радянського Союзу привела до того, що вища освіта

була переважно природно-технічною й повністю стратегічно-державною. Тут було реалізоване державне замовлення на необхідну систему освіти. Виходячи зі своїх потреб, СРСР обрав так звану гумбольдтівську академічну модель вищої освіти, спрямовану на підготовку молодих науковців й інженерів-дослідників.

Японська модель освіти. Сучасна японська система освіти була привнесена Сполученими Штатами після поразки Японії в Другій світовій війні. Сьогодні її називають система «6–3–3». Тобто дитина вступає до початкової школи в шість років і вчиться там до 12. Після цього три роки свого життя вона проводить в середній школі, після чого, за умови успішного складання іспитів, переходить у середню підвищену школу. Після її закінчення через три роки вона може вступати до університету і, провчившись там чотири роки, продовжити навчання шляхом проведення дослідницької роботи в докторантурі. Обсяг знань, що викладаються в Японії, дуже великий, тому діти, що бажають продовжити навчання в підвищеній середній школі, а тим більше – у вищій, вимушені займатися з репетиторами з початкових класів. Крім того, для працевлаштування в престижній компанії японцям необхідно закінчити престижний університет. А для вступу в такий потрібно ґрунтовно підготуватися, тобто добре вчитися, а для цього займатися з репетиторами. Сприймавши культуру додаткового й позаурочного заняття, японці звикають бути постійно зайнятими – у школі, із репетитором, на всіляких безкоштовних гуртках при школах. Такий підхід виховує в молодих японців посидючість і працьовитість, а із часом – й уміння бачити перспективи й наполегливо досягати своєї мети. Загалом японці більше орієнтовані на вивчення точних наук, що пов'язано з економічним інтересом країни. У школі й університеті вони отримують широку спеціалізацію, а вузький профіль набувають вже на роботі у фірмі за рахунок останньої. У японських класах й аудиторіях панують дисципліна й слухняність. Студенти уважно слухають викладача й мовчки виконують свої обов'язки – домашні завдання (які даються і в навчальний час, і на коротких канікулах). Тільки під впливом американських підходів студенти почали вголос виражати й обстоювати свою думку в класі. Проте досі це дається їм важко, що пов'язано з багаторічною культурою мовчання. Така характеристика погано вписується в інноваційну модель розвитку Японії. Правильніше було б сказати, що модель розвитку Японії є результатом не лише моделі освіти, але й спрямованості політики держави. Її національна політика орієнтована на запозичення новітніх технологій і найбільш прогресивних винаходів інших країн із подальшим упровадженням у себе. Така практика була розпочата Японією ще в період Мейдзі, коли імператор направляв дослідницькі групи в Європу – Англію, Францію та ін. Досі Японія прагне перейняти прогресивний досвід усіх країн світу, систематизувати й, таким чином, готувати ґрунт для наукових відкриттів. Якраз останні два ступеня й забезпечуються дисциплінованими й наполегливими випускниками японських вищих навчальних закладів – результатами

японської моделі освіти. Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що на модель розвитку суспільства впливає не лише модель освіти, але й спрямованість національної політики. Отже, необхідно комплексно підходити до питання трансформації моделі розвитку й пам'ятати, що необхідним, але не єдиним засобом для її успішного проведення є цілісне й цільове реформування моделі освіти. Панацеї не буває, проте існує комплексний національний підхід до вирішення цієї проблеми через визначення мети й засобів, необхідних для її досягнення. Отже, моделі розвитку суспільства – це не дзеркальні відображення моделей освіти, а взаємопов'язані елементи єдиної системи, яку рухає національна політика – державна воля до досягнення позначених цілей розвитку оптимальним чином.

Однією з моделей дистанційної освіти є організація навчання на базі одного університету, де існує класична денна форма. У такий спосіб влаштоване навчання в Оксфордському та Кембриджському університетах Англії, у Шеффілдському університеті Шотландії, у Пенсільванському університеті США, в Австралії в університеті Південного Уельса. Для цієї групи характерним є значний професорський науковий потенціал, що прагне до формування власних освітніх програм.

Друга з моделей дистанційної освіти полягає в організації навчання на базі декількох університетів, де також існує класична денна форма. Кооперація університетів обумовлена всезростаючими вимогами до якості освіти. Кожен з університетів такого консорціуму залучає найкращих професорів, Нобелівських лауреатів, до підготовки унікальних за рівнем та якістю курсів. У такий спосіб влаштоване навчання у Балтійському університеті у Швеції, де у консорціум об'єдналися більше п'ятдесяти університетів балтійського регіону. В Австралії у консорціум об'єдналися дев'ять університетів, що утворили Відкрите навчання Австралії, OpenLearningAustralia, де навчання влаштоване за 150 дисциплінами. Так, компанія “Майкрософт” почала спільний із Массачусетським технологічним інститутом (МТІ) проект створення “Інтернеткампусу”. Вартість проекту – 25 млн дол. на 5 років.

Третньою з моделей дистанційної освіти є організація навчання на базі одного спеціально створеного університету. При цьому вживають досить часто термін “університет-підприємство”. У такий спосіб влаштоване навчання у Відкритому університеті, що налічує 305 навчальних центрів у Великій Британії та 42 – в інших країнах. Каліфорнійський віртуальний університет, кіберуніверситет, об'єднав 95 вищих навчальних закладів. Відомі такі віртуальні університети: Вестерн Говернорз, Мічиганський, Міжнародний Джонсона. За оцінками експертів Всесвітньої Торговельної Організації (ВТО), світовий ринок освітніх послуг становив у 1995 році 27 млрд. доларів США, а загальна кількість міжнародних студентів у світі у 2025 році досягне 4,9 млн. Економічна та академічна складові поєднані таким чином, що дослідження та вчені виживають, але втілюється нова система їх

оцінки, яка базується на конкуренції та коефіцієнті корисної дії. Університет-підприємство багато піклується і про інституційний престиж і про прибутки. Тобто фундаментальна місія полягає у підвищенні престижу та конкурентоспроможності університету. При цьому прибуток від діяльності повертається до університету з метою зміцнення педагогічної, навчальної та дослідницької інфраструктури.

Тема 4. Популярні європейські освітні моделі

Продуктивні школи

Продуктивне навчання визначається таким чином: «Продуктивні – означає необхідні, дієві, міцні, постійно актуальні, сформовані на належному рівні знання та вміння». Це визначення певною мірою збігається з вимогами компетентнісного підходу до навчання. Термін «продуктивне навчання» відбиває принципову ідею активної, самостійної навчальної діяльності учня. Продуктивність передбачає забезпечення чіткої націленості на реальний, конкретний кінцевий продукт, створений учнем у рамках навчально-пізнавальної діяльності під час опанування предмету.

Досвід багатьох країн (Греція, Данія, Іспанія, Великобританія, Росія та ін.), що входять до мережі продуктивних шкіл, доводить, що освіту можна було б переорієнтувати з трансляції знань і контролю їхнього формального засвоєння на організацію мотивованого, самостійного практично орієнтованого навчання, результати якого пред'являються в конкретному соціально значущому продукті. Продуктивне навчання відрізняється від відомих методів і форм навчання тим, що до процесу навчально-пізнавальної діяльності додаються завдання, що потребують від учнів створення власного значущого продукту на підставі знань, якими вони володіють. Між питанням як методом перевірки знань у традиційній системі навчання й навчальним завданням продуктивного навчання існує величезна відмінність. Суть її в тому, що питання припускає відповідь, яку можна знайти, звертаючись до тексту вже відомого знання (Хто? Що? Коли? Навіщо?). Виконання завдання несе в собі алгоритм самостійного пошуку інформації на основі трансформації, переносу засвоєних знань і вмінь для вирішення певних проблем, ситуацій тощо. Навчальне завдання може створювати навчальну ситуацію тоді, коли необхідно знайти відповідь, а засобів для цього не завжди достатньо. Ситуація припускає знаходження способу дії, а не зміну предмета, із яким діє суб'єкт навчання. Таким чином, систематична, з уроку в урок, організація самостійної пізнавальної діяльності учнів на основі таких завдань формує в них активну позицію. Тим самим продуктивне навчання створює умови для діяльнісного підходу до навчання й формування в учнів умінь стверджувати себе через постійну продуктивну діяльність. Цікавими досягненнями такого методу навчання є те, що центри продуктивного навчання, які діють у Санкт-Петербурзі та в інших регіонах Росії, стали ефективними засобами адаптації молоді, особливо груп підлітків, які знаходяться у важкій життєвій ситуації. Продуктивні школи мають на меті підтримку учнів старших класів, які відчують труднощі в навчанні або знаходяться за межами школи, тобто не навчаються, але бажають завершити навчання й отримати середню освіту. Переважна більшість із них досягли успіхів і змогли продовжувати освіту й надалі.

Продуктивне навчання спрямоване на організацію навчальних занять, які сприяють створенню під керівництвом учителя проблемних ситуацій, й активну самостійну діяльність учнів з їхнього вирішення, у результаті чого

відбувається розвиток розумових здібностей особистості та творче оволодіння знаннями, навичками, уміннями. Пізнавальна самостійність учнів у навчанні визнається й визначається як готовність особистості до оволодіння знаннями самотужки. А пізнавальна активність полягає в тому, що учень, аналізуючи, порівнюючи, синтезуючи, узагальнюючи та конкретизуючи фактичний матеріал, сам шукає та одержує нову інформацію. Розумовий процес – складний процес, який, як правило, починається з виникненням проблеми. Але не всякий пошук пов'язаний із виникненням проблеми. Якщо вчитель дає завдання, вказавши, як його виконати, то навіть самостійний пошук не буде рішенням проблеми. Постановка практичних завдань як практично орієнтованого змісту освіти в корені змінює всю справу навчання. Самовизначення стимулює мотивацію. Освітні цілі в продуктивному навчанні – отримання конкретного продукту в результаті самостійної предметної діяльності учня згідно з загальними вимогами навчання. Індивідуальні програми, метод проектів, навчання в ситуації реальної роботи – найважливіші відмінні риси в організації процесу продуктивного навчання. Сьогодні наші школи ще не готові до широкого введення продуктивного навчання, але не використати можливості продуктивного навчання було б упущенням.

Концепція освіти. Особливістю продуктивних шкіл є поєднання мануальної та інтелектуальної роботи. Школи ґрунтуються на традиціях і цінностях загальної освіти на їхньому сполученні з демократією й методами індивідуального навчання ремеслу. Крім націленості на взаємозв'язок загальної освіти, соціальних і технічних спроможностей, навчання вирішує практичні й конкретні проблеми учнів. Школи забезпечують курс навчання, у якому інтегруються виробництво продукції, викладання й досвід. Отже, атмосфера кожної школи має бути щирою, професійною, відповідальною, що надихає й зацікавлює. Вона має підтримувати розвиток якостей своїх учнів, а це означає, що в школах складаються різні методи навчання й виховання. При цьому зберігаються загальні задачі шкіл:

- зміцнити залучення кожного учня, його зацікавленість, самоповагу й відповідальність;
- сприяти тому, щоб учні самі вирішували свої проблеми;
- підтримувати визначення учнями власних задач у професійній, освітній і соціальній сферах. Цілі. Продуктивні школи беруть участь у програмі «Освіта для кожного», що підтримана Міністерством освіти. Школи мають на меті підтримати індивідуальний розвиток учнів, поліпшити їхнє положення на ринку праці й створити умови для вибору ними роботи або освіти. Школи представляють для цього різноманітні можливості. Диференційоване навчання допомагає молоді вчитися послідовно. Основною формою щоденного навчання є майстерні, де робиться продукція необхідної якості. Майстерні мають професійну спрямованість, тому в учнів формують визначені технічні навички з урахуванням загальної мети освіти. Іншими словами, загальна освіта служить перспективною метою, а професійні

спроможності – предметною метою навчання. Зміст освіти та її організація. Навчання дає основи технічних, загальних і культурних знань. Воно вчить молодих людей учитися. Отже, кожний учень відповідає за своє навчання. Разом із учителем він складає «карту» своїх професійних, соціальних й особистих спроможностей, відповідно до цього планує такий курс навчання, що допоможе підвищити його компетентність і досягти більш високого рівня майстерності. Щоб відповідати практичним і конкретним запитам учнів у їхній виробничій діяльності, необхідно поєднати оволодіння знаннями й навичками з окремих напрямків навчання в єдиний процес, де інтегруються: - математика; - комунікація; - соціальна, історична й політична сфери знання й дії; - креативність й артистизм; - здоров'я й фізична культура; - психологія.

Освоєння загальних навичок обов'язково включає вивчення мови, математики й комп'ютера. Молоді люди часто протестують проти традиційних занять у класах, це – одна з причин переходу на методи практичного навчання й інтеграції вивчення предметів у процес виробництва продукції. Усі учні ведуть щоденник, де позначені їхні цілі, курс навчання й різні події. Педагогічний супровід важливий для встановлення й корекції такого курсу. Індивідуальні курси навчання багато в чому залежать від атмосфери в школі. Педагогічний супровід. Педагогічний супровід має декілька форм: - щоденне індивідуальне керівництво, неформальні розмови під час роботи або на перервах; - спеціальні бесіди-діалоги з приводу освіти, що забезпечують особистий і професійний розвиток; - професійне наставництво й консультування.

Школа діалогу культур

Модель школи діалогу культур була сформована в 1988 р. на основі ідей філософа В. С. Біблера та великої групи науковців і практиків України й Росії. Перший експеримент було розпочато в місті Харкові. На думку авторів школи, педагогіка на порозі XXI ст. повинна сприяти переорієнтації від «людини освіченої» до «людини культури». Це обумовлено глобальними світовими тенденціями поваги до національної культури, до діалогу між націями, народами, державами, окремими людьми. Найголовніше завдання школи діалогу культур – не тільки передача знань, залучення до культури, формування певного бачення світу, а й розвиток і збереження особистісної логіки, творчої уяви учня та вчителя. У центрі уваги – виховання інтересу до іншої людини, бажання її зрозуміти; схильність, прагнення до «напруги» духу. Адже вміння працювати в стані інтелектуального та емоційного піднесення надає мисленню парадоксальності й розкутості, розвиває інтуїцію, фантазію.

Формування й розвиток мовлення-мислення є водночас і умовою, і результатом навчання в школі діалогу культур. Концепцію шкільної освіти й педагогічну технологію «Школа діалогу культур» сучасний російський філософ В. Біблер створив разом зі своїми співвітчизниками – психологом І. Берлянд та педагогом С. Кургановим. Ця філософсько-педагогічна концепція

сформувалася як творчий сплав ідей російського теоретика мистецтва, літературознавця М. Бахтіна про «культуру як діалог», про «внутрішню мову» видатного російського психолога-гуманіста Л. Виготського, а також положень «філософської логіки культури» В. Біблера, по-новому осмислених, інтерпретованих ним стосовно педагогічної сфери в книзі «Мислення як творчість» та інших наукових працях. Прибічники «Школи діалогу культур» вважають, що історична послідовність відповідає закономірностям розвитку мислення сучасної європейської дитини. Послідовність вікових періодів як послідовність певних культур не цілком природна, тобто позакультурна, незалежна від освіти, але вона парадоксально виявляється як «природна» при відповідній організації системи освіти. При цьому відчутну роль відіграють індивідуальні відмінності, оскільки особливості мислення деяких дітей в умовах діалогічної освіти можуть виявляти себе, наприклад, як «античні», «новочасні» тощо. Науковці (С. Курганов, Є. Субботський та ін.) стверджують, що мислення людини – це відображення логік різних культур у свідомості людини, й велику роль тут відіграє діалог. Але в науковій літературі недостатньо уваги приділено теоретичним аспектам технології діалогу культур. Методологічною основою «Школи діалогу культур» є положення про те, що мислення особистості, яка формується, повинно вступати в діалогічне спілкування з попередніми формами культури (античності, середньовіччя, Нового часу), а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі. Це зумовлене тим, що зрозуміти будь-які поняття, явища, можна лише помістивши їх у простір різних культурних розумінь (від минулого до сучасності), а також розглянувши в площині сьогодення.

«Школа діалогу культур» розглядає процес становлення особистості як діалог різних історичних епох, як вільне спілкування вихованців і педагогів, молодших і старших товаришів. У процесі такого спілкування учасники висловлюють свої погляди на світ і на себе в ньому. Цей діалог досягає мети лише тоді, коли зіткнення різних точок зору, суперечки і єдність поглядів, думок, оцінок постійно спираються на внутрішній діалог особистості. Ці два види діалогу і є джерелом творчого саморозвитку особистості. Згідно з твердженням В. Біблера, діалог є не лише евристичним прийомом засвоєння монологічного за своїм змістом знання, а визначенням суті й смислу знання, діалогом культур, які спілкуються між собою навколо основних проблем буття, основних «точок подиву» й людського розуму. Крім того, це постійне спілкування у свідомості учня голосів поета (художника) й теоретика. Такий діалог становить основу розвитку творчого мислення, зокрема й у науковій сфері. Згідно з технологією «Школи діалогу культур», діалог постає як форма організації навчання і як принцип організації змісту науки. Своїм завданням школа В. Біблера вважає не тільки передавання знань, залучення до культури, формування певного бачення світу, а й розвиток і збереження особистісної логіки, творчої уяви вихованця й педагога. Така концепція освіти передбачає також особливу психологічну теорію, для якої головним предметом є не

функції та реакції дитини, властиві її віку, і не способи інтеріоризації (перетворення на сутність внутрішнього порядку) зовнішньої щодо неї культури, а створена дитиною її особистісна культура. Вона формується разом із культурою предмета, що вивчається, культурою іншої людини, культурою тексту. Для цієї психологічної теорії характерне розуміння віку як особливої культури, що не змінюється наступною й не зникає на наступному віковому етапі, а яка, подібно до історичних культур, зберігається назавжди і вступає у свідомості людини в спілкування з іншими віковими культурами. Зміст освіти в «Школі діалогу культур» передбачає зовсім інші, порівняно з традиційними, педагогічні принципи. Передусім це стосується позиції вчителя на уроці. Найхарактернішою особливістю такого уроку є діалог педагога й дитини, під час якого дитина виявляє свою неповторну й відповідальну позицію, а не просто засвоює пропоновані їй знання, а педагог не є «транслятором» незалежного від нього та учнів знання, не розв'язує він і проблеми «вирівнювання» дітей. Кожна дитина з властивими тільки їй особливостями мислення, способу бачення світу реалізує власну культурну позицію. Основним навчальним матеріалом у «Школі діалогу культур» є не підручник, а антологія найвидатніших текстів конкретної культури. Робота учнів полягає у створенні авторських текстів-творів у контексті діалогу з цією культурою й міжкультурного діалогу.

Так, у початкових класах предметом навчання є не окремі цілісні культури, а навчальний діалог, у ході якого звична навчальна дія піддається сумніву: «Як виникають звуки музики?», «Чи є термометр живим?», «Як зроблена чарівна казка?» тощо. Ці запитання, які переважно ставлять діти, співзвучні питанням, проблемам і труднощам, характерним для сучасного мовознавства, літературознавства, математики, фізики, психології, біології, хімії, екології. На уроках-діалогах педагог не прагне привести всіх дітей до однієї правильної точки зору, а намагається уважно вислухати їх, допомогти в складному процесі «зародження думки в слові». Якщо діалоги для молодших школярів схожі на сократичні (сократівські), то уроки-діалоги для підлітків за своєю формою близькі до діалогів епохи Відродження, у яких думка втілена почергово в протилежних образах, тобто спілкування мислителів є «грою в культуру, грою-культурою». Визначальною характеристикою «Школи діалогу культур» є використання сучасних психологічних досліджень, які доводять, що мислення сучасної дитини є гетерогенним (грец. *heteros* – інший, різний) і являє собою складну взаємодію різнорідних логічних культур. Із перших днів розвитку мислення й мовлення дитини досвід дорослих передається їй у формі реалістичного, природничо-наукового мислення та у формі образного естетичнофілософського споглядання. Перша форма превалює на заняттях у дитячому садку, а пізніше – на уроках у школі. Друга – при освоєнні художнього досвіду (у казках, легендах, міфах). Кожне явище, яке пізнає дитина, сприймається і як буденне, що має природні механізми, і як казкове, дивовижне,

парадоксальне. Більшість уроків-діалогів, завершуючись, немов повертаються до початку.

Урок-діалог є особливою формою навчання, яка не зводиться ні до проблемного навчання, ні до інших видів навчання (наприклад, традиційного, суть якого полягає у «сходженні» від абстрактного до конкретного). Урок-діалог починається з перевизначення загальної навчальної проблеми, формулювання кожним учнем свого питання як парадокса, загадки, складності, що вимагає утримання в слові. Формулюючи навчальну проблему, учитель уважно вислуховує запропоновані учнями можливі варіанти її розв'язання й перевизначення, допомагає зіставити різні логіки й форми мислення (античне образне «розумне бачення»; середньовічне розуміння як уміння; пізнавальне експериментування Нового часу; парадоксальність мислення XX ст.). Учень у навчальному діалозі опиняється в проміжку культур. Зіставлення різних культур і способів розуміння вимагає від кожного відповідального, індивідуально-неповторного слова-вчинку. Програми для класу складає педагог. Разом із вихованцями кожного першого класу він виявляє наскрізну проблему, яка може потенційно стати основою десятирічної програми навчання. В освітніх циклах навчання ґрунтується на основі внутрішнього діалогу, який розгортається навколо основних «точок подиву» – загадок буття й мислення, зосереджених уже в початкових класах. Розв'язуючи ці загадки, дитина вчиться по-своєму пояснювати явища, виробляти свої уявлення. Під час навчання, наприклад, математики, мовлення, природознавства число, слово, явище природи постають не лише як феномени, щодо яких потрібно навчитися відповідно діяти (рахувати, писати, пояснювати), а і як загадкові, дивні, що не мають точної відповіді, питання – такі, як вони уявляються сучасному вченому (математику, лінгвісту, фізику та ін.). У «Школі діалогу культур» 1–2 класи вважаються підготовчими. У цей період зав'язуються «вузлики розуміння», які згодом стають основними предметами діалогів, освоєння, розвитку. Головне завдання початкової школи полягає не стільки у тому, щоб навчити, скільки у тому, щоб здивувати, не дати відповіді, а допомогти сформулювати запитання. Серед орієнтовних точок подиву й розуміння можна виокремити загадки слова, числа, предмети природи, моменти історії, Я-свідомості. Особливий смисл у навчальному курсі першого ступеня мають загадки Я-свідомості, через які формується, зміцнюється й стає дивним для себе основний суб'єкт навчання у школі – учень. Якщо семи–восьмирічна людина не стане дивною для себе, не здивує себе природою, словом, числом, а головне – своїм образом як особистості, яка навчається (навчає себе), то все навчання в найперспективнішій школі буде для неї неефективним. У таких вузликах вихідного подиву виявляються різноманітні «теми», які згодом увійдуть до різних навчальних предметів, різних наук. Водночас виявлятимуть себе різноманітні культурні способи (античні, середньовічні, новочасні) розуміння числа, слова, що стануть предметом діалогу в наступних класах. У процесі навчання формується

культура сумніву (вільний діалог) у взаємозв'язку з культурою спілкування (діалогом за правилами). Ці дві основні форми діалогу є обов'язковими програмно-технологічними ланками педагогічного процесу в «Школі діалогу культур». Уроки-діалоги бувають найрізноманітнішими за змістом і формою взаємозв'язку з культурою спілкування. На цьому етапі орієнтовними щодо змісту навчання є фундаментальні поняття людського буття, вивчення жанрових форм, класичні предметні задачі, задачі на межі предметів, задачі на межі культур, класичні тексти, розвиток особистісних якостей дитини, формування вмінь і навичок спілкування тощо. У наступних класах відбувається послідовне вивчення основних історичних культур. У 3–4 класах вивчають античну культуру. Процес навчання спирається на розвиток вихідних понять, сформованих у перших двох класах. Античну механіку, математику, трагедію, філософію учні освоюють як моменти цілісної античної культури. Відтворюються в цьому циклі й античні ремесло та фізична культура. Антична культура засвоюється в її внутрішній двоїстості, у внутрішньому діалозі з єгипетсько-вавилонською культурою, у діалозі міфологічного та логічного розуміння; у діалозі двох міфологій і двох прагнень – міфологій титанів (сили Хаосу) і Олімпу (сили Космосу). Водночас вона сприймається як діалог із культурами середньовічної й новочасною, діалог різних форм мислення. Таке сприйняття античності впливає під час різновікового діалогу – діалогу учнів різних класів. Розгляд античності в 3–4 класах відбувається в актуальному для культури XXI ст. контексті. Це сприяє розкриттю її нових смислів, суголосних актуальним сучасним проблемам. Так, полеміка атомістів і піфагорійців, що пронизує всю культуру античності, є актуальною в тлумаченні сучасних понять квантової механіки. З'ясувалося, що дитячий розум виявляє неабияку здатність сприйняти властиве античному мисленню трактування цих питань. Антична культура реально й усвідомлено поєднує образ і поняття. Ця її якість особливо актуальна для формування мислення молодшого школяра.

У 5–6 класах розпочинається ознайомлення з культурою середньовіччя. Їй властиве мислення, вибудоване на християнській традиції. Однак заняття в школі не мають нічого спільного з уроками релігії. Ідея культури реалізується в навчанні через поетику середньовічних творів. Як і в «античних» класах, не тільки релігійні, а й інші реалії середньовічної культури (математика, мистецтво, праця) осмислюються як моменти єдиного цілого – конкретної культури. Найважливішим осередком цієї культури є храм. «Соціум» культури середніх віків – це не соціум античної трагедії, але життя в лоні храму, яке охоплює такі етапи, як рух до храму, літургія (перебування на межі земного життя й вічності), і знову – рух із храму у своє індивідуальне земне життя. Учитель особливу увагу звертає на розвиток мовленнєвої, словесної культури, у його роботі найбільший авторитет має слово. Серед основних текстів, із якими працюють діти, окрім Біблії, є «Слово про Ігорів похід».

Робота у 7–8 класах зосереджена на вивченні культури Нового часу (XVII–XIX ст.). Основу навчання становлять викладені в підручниках класичні шкільні курси, але співвіднесені з основними авторськими текстами – першоджерелами XVII–XIX ст. Таке співвіднесення є передумовою ще одного діалогу, адекватного мисленню Нового часу, – між виникненням ідей і їхнім коментарем (словом підручника). Дискусії, що розгорталися в тогочасній математиці, фізиці, біології, по-своєму поставали в морально-етичних колізіях мистецтва Нового часу (у трагедії Фауста; у драматичному «бути чи не бути» Гамлета; у живописі, архітектурі, музиці), а також в ідейних, класових зіткненнях. Як і в «античних» і «середньовічних» класах, освоєння культури Нового часу відбувається в наскрізному діалозі з культурами античною й середньовічною. Особлива роль належить при цьому культурі Відродження, яка є найхарактернішою для Нового часу формою діалогу. Культура Нового часу є енциклопедичною, багатопредметною, із розгалуженими міжпредметними діалогами, що забезпечує сприйняття цілісної структури знання. Водночас це дає змогу варіювати форми навчання, налагодивши діалог між класами «гуманітаріїв», «математиків», «природознавців». На цьому ступені навчання переважає рефлексія (лат. *Reflexio* – відображення, аналіз), діалог культури Нового часу із сучасною для учнів культурою. Як правило, діалог між культурами або в межах певної культури розгортається через зіткнення різних точок зору, способів мислення, світовідчуття. Проблемно-тематичний простір діалогу створюється за рахунок інтеграції таких предметів культурологічних, філософських курсів, як «Світовий фольклор. Космогонія», «Ремесло і культура», «Художники Відродження. Ідеал людини», «Історія науки та культури» тощо. Увага учнів 9–10 класів зосереджується на культурі сучасності. На цьому етапі поєднуються (як моменти сучасного мислення) знання й уміння, «загадки» й «відгадки», напрацьовані в попередніх навчальних циклах. Учні замислюються над такими загальнолюдськими проблемами сучасності, як особистість і суспільство, культура й цивілізація, екологічна безпека та ін. Залучення їх до інформатики, інформаційних технологій, пізнання особливостей постіндустріальної економіки, автоматизованого виробництва завершує розпочату в попередніх класах роботу. Гуманізація знань у «Школі діалогу культур» пронизує весь педагогічний процес. У гуманітарному вимірі фігурують усі елементи єдиної культури: математика, література, фізика, форми виробничої діяльності як грані цілісного міжіндивідуального й міжпохального спілкування.

У 11 класі учні «Школи діалогу культур» організовують діалоги (вільні та за правилами) між класами, широко використовуючи такі форми організації навчання, як взаємонавчання, самонавчання, вільна діяльність, гра, стилізація, імпровізація, тренінг тощо. Цей клас є своєрідною школою – педучилищем, що готує майбутніх викладачів школи. Основні принципи «Школи діалогу культур» зводяться до таких положень: 1) проектування на весь процес навчання особливостей сучасного мислення – мислення «людини

культури»; 2) відповідність послідовності класів послідовності сучасного освоєння та осмислення основних історичних культур, що змінювали одна одну в європейській історії, – античної, середньовічної, культури Нового часу, сучасної культури; 3) організація навчання в кожному навчальному циклі на основі внутрішнього діалогу, властивого конкретній культурі; 4) організація навчання не на основі підручника, а на основі реальних текстів конкретної культури. «Школа діалогу культур» актуальна в умовах посилення впливу школи й освіти загалом на формування загальної культури суспільства. Результатом освітньої діяльності в «Школі діалогу культур» стає базова культура особистості. Головними в культурі є не предмети й знання, а цінності й норми, способи мислення й творчість. У діалозі з учителем, однокласниками кожний утверджує свій неповторний погляд на світ, свою позицію, формує своє «Я» шляхом засвоєння сучасної культури як відродження попередніх культур. У кожній ідеї, кожному слові, образі відбувається діалог різних культур, епох і народів. Результатом спільного творчого пошуку вчителів й учнів є нові почуття, ідеї, взаємини.

Імовірнісна освіта

В основу змісту покладений оригінальний комплекс культурологічних, філософських, психологічних і педагогічних ідей, найбільш повно поданих у фундаментальному дослідженні А. М. Лобка «Антропологія міфу», що базується на посткласичних дослідженнях феномена культури. Ключовими ідеями цієї системи освіти є авторство в культурі й культурній варіантності. Відповідно ключовою задачею нової освітньої стратегії, розробленої авторами концепції, є не стільки задача трансляції дитині деякої суми культурних знань, скільки задача формування її авторської позиції в культурі, задача формування її авторської індивідуальності й спроможності вести самостійний, індивідуально-авторський діалог з культурою. Якоюсь мірою це збігається з ідеями «Школи діалогу культур», однак при цьому і трактування самого феномена культури, і трактування діалогу, і, тим більше, конкретна навчальна програма й структура навчального процесу рішуче не збігаються з тим розумінням і тими конкретними навчальними моделями, що розробляються в рамках «Школи діалогу культур». Центром освітнього простору в імовірнісній моделі є не урок-схема, принципово підвладний трансляції й репродукуванню, а УРОК-ПОДІЯ, на якому щось відбувається або не відбувається лише з відомою долею ймовірності. Таким чином, у результаті реалізації імовірнісних стратегій, урок перетворюється в АКТ КУЛЬТУРИ або навіть у ТЕКСТ КУЛЬТУРИ, що заслуговує індивідуального архівування. У результаті, на відміну від традиційної початкової освіти, головною освітою експериментально створюваної системи є не постановка деяких «практичних» навичок читання, письма й лічби, а щось істотно інше. Це «істотно інше» можна було б визначити як формування широкого спектра ПОТРЕБ дитини молодшого шкільного віку в самореалізації в різних сферах і формах культури, насамперед – у сфері мови й абстрактно-логічного (у т. ч. математичного) мислення. Саме сформованість математичних і

лінгвістичних потреб у випускника початкової школи, а зовсім не та або інша «сума знань, умінь і навичок», є, відповідно до логіки експерименту, тією головною умовою, що забезпечує кожній дитині ефективне входження в середню ланку освіти. Отже, основний зміст освіти в запропонованій моделі полягає не в трансляції знань, а в множинних проблематизаціях, що максимально провокують дитину на самостійний рух у просторі культури.

Лінгвістичний блок. Перша задача, яку вирішує експериментальна система, – це формування в кожного молодшого школяра письма як авторського самовираження і пов'язаної з ним індивідуальної мовної інтуїції. По суті, ідеться про формування в молодших школярів того, що можна було б назвати «літературними здібностями», а водночас і про формування своєрідної пристрасті до письма. Дитячий текст – це таємниця, загадка, що не піддається прямому розшифруванню в поетичний спосіб тощо, а зовсім не жанр банальної епістолярної комунікації. Таким чином, уже до найбільш ранніх дитячих текстів висувається особлива міра – міра буття в культурі. Поетичний спосіб як перша й основна форма авторського самовираження молодшого школяра письмової промови виявляється при цьому фантастично ефективним засобом мотивації письмової промови як такої. У результаті письмо в експериментальному класі з самого початку існує **ВИНЯТКОВО** у формі авторської літератури, яку створюють учні класу, тобто у формі запису своєї власної, внутрішньої освіти, причому освіти поетизованої, а не як інструмент переписування чужої освіти. І це саме та обставина, що обумовлює сформованість у кожної дитини **ПОТРЕБИ** в письмі й читанні. Читання як таке (у т. ч. публічне читання вголос) з'являється в експериментальному класі істотно пізніше, ніж письмо – не раніше другого класу: на той час, коли в кожній дитини вже значною мірою сформоване її авторське письмове «Я». У результаті своєї першої книжки дитина читає... очима **АВТОРА**, а література, що читається нею, стає стимулом розвитку власної творчості. Нарешті, тільки в третьому класі в дитини вже сформована письмова й читацька інтуїція; коли в дитини сформована спроможність отримувати задоволення від авторського письма й авторського ж читання, починається дослідницька робота, що стосується граматичної побудови промови: дитина приступає до систематичного освоєння різних орфографічних і синтаксичних моделей. Однак робота ця для дитини вже не формально-безглузда, як це трапляється в звичайній школі, а із самого початку виступає як засіб розширення й ускладнення простору авторського самовираження.

Математичний блок. Логіка освоєння математики в експериментальному класі також істотно відрізняється від того, що прийнято в сучасній початковій школі. Головний пріоритет – це формування так званої «розуміючої математики», коли через принципово нові типи задач і графічні побудови в дітей формуються глибинні математичні способи – способи числа, розміри, рівності, позитивного й негативного, а також способи різних арифметичних операцій. Сукупність розроблених у рамках експерименту задач і технологій виявляється настільки ефективною, що вже до середини

третього класу діти виявляються здатними здійснювати досить складні алгебраїчні перетворення, демонструючи при цьому високий рівень математичного розуміння перетворень. І вже з опорою на алгебраїчні структури відбувається формування суто обчислювальних навичок – тих навичок, на яких у звичайній школі зосереджено 99 % уваги. А це означає, що традиційна логіка шкільної математичної освіти виявляється переверненою. Головна ціль, починаючи з першого класу, – формування структур математичного мислення, а зовсім не обчислювальних навичок. І в цьому модель, що описується, безумовно, близька школі розвивального навчання. Однак весь конкретний інструментарій тут принципово інший. Інші типи задач. Інша логіка руху. Якщо в розвивальному навчанні основний акцент робиться на формуванні математичних ПОНЯТЬ, то модель що описується, скоріше формує математичні СПОСОБИ й математичну ІНТУЇЦІЮ, що набагато більше відповідає можливостям дитини цього віку.

Вітагенне навчання з голографічним методом проєкцій

Вітагенне навчання – це навчання, засноване на актуалізації життєвого досвіду особистості, її інтелектуально-психологічного потенціалу в освітніх цілях. Життєвий досвід – інформація, що стала надбанням особистості, налагоджена в резервах довгострокової пам'яті, що знаходиться в стані постійної готовності до актуалізації в адекватних ситуаціях. Вона є сплавом думок, почуттів, вчинків, прожитих людиною, які являють для неї самодостатню цінність. Пов'язаний із пам'яттю розуму, пам'яттю почуттів, пам'яттю поведінки.

Досвід життя – вітагенна інформація, не прожита людиною, пов'язана лише з її поінформованістю про ті або інші сторони життя й діяльності, але яка не має для неї достатньої цінності. На жаль, саме на цьому рівні й іде процес навчання в більшості освітніх технологій. Перехід вітагенної інформації у вітагенний досвід відбувається у декілька стадій на декількох рівнях: 1 стадія – первинне сприйняття вітагенної інформації, нерозчленоване та недиференційоване. 2 стадія – ціннісна фільтрація інформації. Особистість визначає значущість отриманої інформації у філогенезі, тобто із загальнолюдських, групових, гностичних позицій, потім в онтогенезі, тобто з позиції особистої значущості. Відсіювання інформації відбувається саме в онтогенезі. 3 стадія – настановча. Особистість створює або стихійно, або осмислено установку на запам'ятовування певної інформації з приблизним терміном «збереження». Терміни збереження визначаються її значущістю, життєвою й практичною спрямованістю. Це визначає і рівень її засвоєння. Рівні засвоєння інформації

Перший рівень – операційний. Установка на слабе запам'ятовування – інформація має найменше значення для самореалізації особистості в освітньому процесі. Запам'ятовування «про всяк випадок». Другий рівень – функціональний. Установка на більш тривалі терміни збереження інформації. Використовується в ситуаціях вибору. Третій рівень – базовий. Установка на тривале запам'ятовування, найбільша значущість для самореалізації в

освітньому процесі. Рівні можуть постійно взаємодіяти між собою, переходити один в інший, набувати різного ступеня значущості.

Голографічний метод проекції в навчанні Голографічний метод проекції в навчанні – це система освітніх способів, технологій у навчанні, спрямована на об'ємну багатомірну подачу досліджуваного матеріалу, що відповідає особливостям багатомірності сприйняття навколишнього світу й запасу життєвого досвіду. Поняття голографії – фізичне. Означає розгляд об'єкта у відбитому багатомірному просторі, не менш ніж у трьох проекціях: - вітагенна проекція – вітагенна інформація, затребувана вчителем у процесі навчання для підготовки до викладу нового знання. Вектор – учень–знання–учитель; - стереопроєкція – інформація, що йде від учителя, який використовує вітагенну інформацію учнів. Вектор – учитель–знання–учень; - голографічна проекція – інформація, що йде від будь-якого додаткового джерела: вітагенний досвід інших, книга, засоби масової інформації, твори мистецтва, наукові дані, зустрічі з фахівцями різних галузей тощо. Голографічний метод існує не тільки в процесі викладання, але й навчання. Проекції в таких випадках також спрямовані на знання, але вектори дещо інші. Перша проекція – вітагенна – залишається постійною, стереопроєкція – знання, отримані з різних джерел, голографічна – уявне моделювання знання, де джерело його одержання – незнання, інтелектуальні потенції самої особистості. Голографічний метод у науково-педагогічних дослідженнях передбачає розгляд будь-яких об'єктів у фокусі трактувань різних суміжних наук (педагогічна взаємодія, педагогічна діагностика тощо).

Технології голографічного методу у викладанні

1. Прийом ретроспективного аналізу життєвого досвіду з розкриттям його зв'язків в освітньому процесі Застосовується в тих випадках, коли необхідно використовувати аналітичні спроможності й уміння учнів співвідносити ціннісну освітню інформацію із запасом вітагенної інформації й робити необхідні в освітніх цілях висновки. Тобто автобіографічний життєпис корисно пропонувати учням тоді, коли у фактах власної або чужої біографії вони знаходять підтвердження або заперечення освітньої значущості інформації, отриманої від викладача. Мета цього прийому – «операція зведення» вітагенних знань з освітніми. Між ними практично завжди існує визначена розбіжність, неминуча в силу тієї розбіжності, що спостерігається між науковими й життєвими уявленнями людини. Ступінь розбіжності може бути різним: - розбіжність, коли основні блоки, головна ідея вітагенних й освітніх знань збігаються, але є розбіжності в частинах, що відбивають суб'єктивне сприйняття дійсності кожним учнем. Його формула: «У цілому правильно, але ...»; - протиріччя, коли досвід особистості заперечує об'єктивний характер освітніх знань, викликає сумнів і вимагає додаткових доказів. Його формула: «Сумніваюся я ...»; - неприйняття – такий рівень розбіжності, при якому ставиться під сумнів сама ідея, що міститься в освітніх знаннях. Його формула: «Не вірю!»; - заперечення – активне неприйняття освітньої ідеї, висування аргументів, що доводять її

неспроможність. Його формула: «Не тільки не вірю, але й вважаю помилковою»; - взаємовиключення – не тільки висування аргументів проти освітньої ідеї, що діаметрально суперечить вітагенному досвіду особистості, але й прагнення альтернативно запропонувати свою освітню ідею. Його формула: «Заперечуючи цю ідею, я пропоную свою». Освітня задача викладача полягає в умінні діагностувати ступінь розбіжності між вітагенними й освітніми знаннями й, спираючись на систему наукових доказів, розкрити освітню цінність життєвого досвіду учнів, тобто домогтися ефективності «операції зведення».

2. Прийом стартової актуалізації життєвого досвіду учнів Суть прийому полягає в тому, щоб з'ясувати, яким запасом знань на рівні повсякденної свідомості володіють учні, перед тим як вони отримають необхідний запас освітніх (наукових) знань. Реалізація цього прийому дає можливість визначити інтелектуальний потенціал як окремих учнів, так і колективу в цілому, створити психологічну установку на одержання нової інформації, використовувати отриману інформацію для створення проблемної ситуації. Технологія використання цього прийому може бути пов'язана з декількома формами організації діяльності учнів: - пряма постановка питання «Що ви знаєте про...?»; - постановка проблемного питання у вигляді опису будь-якої життєвої ситуації; - опора на письмові роботи учнів, у яких вони викладають вітагенні знання з подальшим аналізом викладачем ступеня їхньої поінформованості в області досліджуваної навчальної дисципліни; - актуалізація вітагенного запасу практичних умінь, навичок у тому або іншому виді навчальної діяльності (праця, доведення, фізкультура, хімія, фізика тощо). Ефективність такого прийому обумовлена трьома основними умовами. Умова перша: відповідність поставлених задач на актуалізацію життєвого досвіду віковим можливостям учнів. Умова друга: форма актуалізації також має відповідати віковим можливостям учнів. Умова третя: будь-яка форма актуалізації вітагенного досвіду учнів має супроводжуватися ситуацією успіху й створити в дитини оптимістичну перспективу.

3. Прийом додаткового конструювання незакінченої освітньої моделі Його формула: «Я пропоную вам ідею, незакінчений твір. Ваша задача: доповнити, наситити змістом. Опора – на ваш життєвий досвід». Прийом особливо ефективний у тих випадках, коли необхідно актуалізувати не стільки вітагенні знання, скільки творчий потенціал особистості, її спроможність у самореалізації. Найбільш стимулюючий чинник у використанні цього прийому – надія на швидке і якісне рішення певної освітньої проблеми (задачі).

4. Прийом тимчасової, просторової, змістовної синхронізації освітніх проєкцій Суть прийому полягає в тому, щоб дидактичний матеріал викладати з розкриттям тимчасових просторових, змістовних зв'язків між фактами, подіями, явищами, процесами. Синхроністичні таблиці з історії в математику; взаємозумовленість хімічних, фізичних, фізіологічних процесів;

картографічні проекції, психофізіологічні, психологічні, педагогічні процеси тощо.

Вітагенний компонент виявляється не в засвоєнні знань, виробленні умінь, а в об'ємному характері сприйняття освітнього предмета, відповідно до «правди життя», що завжди об'ємна й багатопланова. Ідеться не стільки про проблему засвоєння навчального матеріалу, скільки про проблему «довіри» до нього. Формула цього прийому: «Життя багатомірне, і навчальний матеріал необхідно сприймати багатомірно, тоді він буде необхідний для життя». В остаточному підсумку прийом виховує ціннісне ставлення до знання. І не тільки до знання. Так формується ставлення до вітагенного незнання, тому що саме знання сприймається з позиції невідомого. Логіка проста: «Те, що я сприйняв у різних зв'язках і відношеннях – усього лише частина багатьох зв'язків і відношень у житті. Чим більше я пізнаю в житті, тим більше розумію своє незнання життя». 5. Прийом вітагенних аналогій в освітніх проекціях Формула цього прийому: «У житті немає нічого такого, чого б ще не було». Саме у цьому полягає розгадка афоризму: «Історія постійно дає уроки, що нікого й нічому не навчають». Суть прийому полягає в тому, щоб використовувати життєвий досвід учнів у плані історичних проекцій. Він необхідний у тих випадках, коли учню важливо показати значущість накопичення досвіду життя на відміну від життєвої інформованості. «Життя треба прожити, а не пробігти», – такий виховний зміст афоризму. Освітня цінність такого прийому голографічної технології – розкриття спадкоємності знань людини в онтогенезі й філогенезі. Знання, що лежали на поверхні, давно освоєні людством. Тільки глибоке вивчення, завзята праця можуть дати будь-які нові знання. Правильно оцінити теперішнє можна з позиції минулого, а минуле оцінювати з позиції майбутнього. Прийом вітагенних аналогій може бути застосований і у формі художньо-образної постановки питань: «Хто перший дав опис російського бомжа? Спосіб російського рекетира? Відповідь: О. С. Пушкін у «Казці про попа і його робітника Балду». Де вперше добре описана важлива роль передвиборних обіцянок, небезпечна роль інформаційної блокади, дезінформації? Відповідь: О. С. Пушкін «Казка про царя Султана» тощо.

6. Прийом вітагенного натхнення об'єктів живої і неживої природи й голографії освітнього процесу Зміст цього прийому полягає в тому, щоб «олюднити» об'єкти живої й неживої природи, приписуючи їм людські якості, мотиви дії, розкрити «тим самим глибинний зміст освітніх зв'язків, процесів». Технологічне значення прийому полягає в тому, що учні самі створюють три проекції, які забезпечують голографічний погляд: вітагенну (вектор від учня), оскільки учень спирається на свій життєвий досвід, обираючи об'єкт живої або неживої природи; стереопроєкції (вектор від учителя), оскільки учень ставить перед собою задачу виявити можливості об'єкта; голографічну (вектор з боку), оскільки учень використовує додаткову інформацію про обраний об'єкт. Прийоми вітагенного натхнення:

Л. М. Толстой «Холстомер». Твори на тему: «Світ людей очима коня», «Про що співає струмок», бесіди на природі: «Про що думає травинка, по якій повзе комашка», «Про що думає комашка, що повзе по травинці», «Твори про трикутник», «Казки про логарифм» тощо. Велику роль у технології натхнення грають казки, що складаються учнями на будь-яку обрану ними тему.

7. Технологія творчого синтезу освітніх проєкцій Зміст цього технологічного прийому полягає в тому, щоб освітні об'єкти знання були подані в проєкціях голографії творчо перетвореними, інтегрованими. Особливе поширення прийом одержав у процесі вивчення дисциплін естетичного циклу, художньо-образотворчої діяльності. Технологічний опис цього прийому містить визначений алгоритм, що складається з декількох кроків – розпоряджень. Перший крок – показ слайдів, картин, що відбивають видатні твори культури народів різних епох. Другий – демонстрація предметів матеріальної культури народів різних історичних епох – від античного світу до сучасності. Третій – художнє зображення учнями предметів матеріальної культури будь-якого історичного періоду (на вибір). Четвертий – творче завдання для учнів: із різних за характером, змістом, формою предметів, символів матеріально-духовної культури різних епох і народів створити власну художньо-образотворчу композицію, що містить визначений історико-естетичний зміст. Головна мета такої технології – формування в учнів художнього мовлення й способу епохи, навичок її художньогологографічного зображення.

8. Технологія творчого моделювання ідеальних освітніх об'єктів Образно цей прийом можна порівняти з відомою у свій час газетно-журнальною рубрикою «Якби директором був я». Зміст прийому полягає в тому, щоб дати учням можливість побудувати у своїй уяві ідеальну модель освітнього об'єкта, матеріалами для якого послужив би, насамперед, вітагенний досвід, інформація, отримана в процесі навчання. Голографічна проєкція представляється творчій уяві учнів, що синтезує перші дві проєкції. Термін «ідеальна» означає в нашому випадку не досконалість, відсутність недоліків, а лише умоглядний, відключений від реального життя проєкт, що ілюструє головну ідею автора.

Тема 5. ОСНОВНІ ТИПИ СВІТОВИХ НАЦІОНАЛЬНИХ СИСТЕМ ВИЩОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі світ розвивається під впливом нових важливих глобальних тенденцій, які діють не тільки на форму та характер функціонування, а й на самі завдання вищої професійної школи. Жителі різних частин світу більше не ізольовані один від одного, детермінантою економічного й соціального розвитку стають процеси управління у сфері вищої школи в умовах глобалізації та інформатизації суспільства.

Інтернаціоналізація вищої освіти виступає об'єктивним процесом, що передбачає всебічне зближення національних освітніх систем, їх взаємодоповнюваність, перетворення вищої освіти на світову соціальну систему. Відповідно, вивчення сучасних процесів у сфері освіти в світовій економіці свідчить про безальтернативність вибору на користь відкритості національних освітніх систем, їх інтеграції у світовий освітній простір, мобільність їх суб'єктів на світовий ринок освітніх послуг. В той же час умови і способи реалізації такого шляху відрізняються різноманітністю і формують широке когнітивне поле дослідження в цілях обґрунтування адаптаційних механізмів ефективної інтеграції української освітньої системи вищих навчальних закладів у світові процеси. Тому всебічне вивчення типів національних систем вищої освіти з ціллю досягнення більш високого рівня прогнозування являється головним завданням.

Науково-дослідні процеси в галузі вищої освіти ґрунтуються на значних наукових працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Трансформація вищої школи України вже тривалий час перебуває у полі зору наукових дискусій, вагомий внесок у розробку визначеної проблематики внесли вітчизняні та зарубіжні учені: Е. М. Горбунова [1], І. М. Гріщенко [2, 3], В. Г. Кремінь [4], В.І. Луговий [5], Рисін І. Є. [6], К. Хан [7]. Не дивлячись на велику кількість наукових праць та значних досягнень в теорії і практиці визначення типів національних систем вищої школи, є велика кількість соціально-економічних питань, які залишаються постійним об'єктом дискусій.

В умовах інноваційного типу суспільного прогресу, всеохоплюючої глобалізації, зростаючої конкуренції посилюється роль вищої освіти у формуванні людини нового типу, відтак загострюється проблема дослідження національних систем вищої школи зарубіжних країн. [4, с. 16]. Так взірцеві країни у всесвітньому та регіональному масштабах ідентифікуються та групуються за різними критеріями: дуже високим рівнем розвитку людського потенціалу (47 країн), належністю до провідних глобальних (наприклад, Організація економічного співробітництва та розвитку, ОЕСР – 34 країни, «Велика двадцятка») та регіональних (Європейський Союз, ЄС – 28 країн) спільнот. До основних типів національних освітніх систем виділяють: атлантичну, континентальну, гібридну [5, с. 28].

Відмінними рисами «атлантичної моделі», до якої відносять США, Великобританія, Ірландія, Канада, виступають: інституціональна і фінансова

автономія ЗВО; їх тісний зв'язок з бізнес-спільнотою; сильне самоврядування; непрямий контроль з боку держави; наявність спеціалізованих агентств-посередників; яким делеговані управлінські функції.

Атлантична модель історично вибудовується на базі дворівневої системи «бакалаврат та магістратура», це модель «пізньої професійної диференціації» у якій вибір спеціальності у ЗВО не зумовлюється автоматично типом закінченої школи, відповідно, освітні траєкторії учнів в цій моделі не так жорстко детерміновані самим інституціональним об'єктом функціонування системи.

«Континентальна модель» до якої прийнято відносити Нідерланди, Німеччину, Францію, Італію відрізняється такими характеристиками, як:

- ієрархічність навчальних закладів,
- їх тісний зв'язок з державними структурами,
- пряме міністерське регулювання,
- відсутність безпосередніх зв'язків між університетом та бізнесом.

Континентальна модель спирається на однорівневу схему навчання ЗВО і ранню спеціалізацію учнів.

Ми вважаємо, що університет атлантичної моделі споконвічно розвивається за логікою економічної доцільності, у той же час в континентальній моделі домінує логіка державного замовлення і функція відтворення соціальної структури. Втім, в останні десятиліття ця відмінність зменшилася за рахунок того, що традиційно ліберальна атлантична модель переживає «одержавлення» і навпаки державо центрична континентальна модель – лібералізацію.

У своїй сукупності атлантичні і континентальні системи насичені різноманіттям форм організації вищої освіти. Прикладом відмінної моделі є «північноєвропейська модель». Північноєвропейські системи освіти до яких належать Норвегія, Швеція, Фінляндія у світлі протиставлення державно-орієнтованих континентальних систем і ринково-орієнтованих систем атлантичного типу являються самодостатніми та доволі відокремленими. Проте відокремленість ця пов'язана не із складністю організації, а з неорденарністю їх проблемної орієнтованості. До основних рис північноєвропейської моделі належать: вимоги рівного доступу до освіти, однорідність результатів навчання, соціальна орієнтація ЗВО, як суб'єктів які надають послуги суспільству. У зв'язку із цим, частина проблем, які опиняються сьогодні у ракурсі загальноєвропейських дискусій, наприклад, проблеми усунення економічних або інституціональних бар'єрів до здобуття освіти, для країн Північної Європи до цього часу не вирішені, а їх успішне виконання стало умовою розвитку систем освіти цих країн.

Аналогічно північноєвропейській гібридною моделлю вважається і японська система вищої освіти, що відрізняється таким рисами, як:

- консервативність. Майже до середини минулого століття ця система працювала на відтворення вкоріненого в японській культурі протиставлення «ніхондзі/гайдзі» («японське/чужорідне») у зв'язку із цим політика

«відкритих кордонів» в освіті не підтримувалася. Сьогодні ж вищі навчальні заклади Японії починають проводити політику зменшення традиційної замкнутості та закритості;

- ієрархічність. Як відомо у Японії діє жорстка ієрархія у вищій школі, єдиними повноцінними ЗВО, чий випускники не відчувають дискримінації і користуються попитом на ринку праці, являються «університети повного циклу».

- специфічність місії післядипломної освіти. Завдання бакалаврату – випуск фахівців, необхідних для підтримки системи, завдання магістратури – випуск ініціативних аналітиків, здатних до проектування її розвитку національної економіки.

Як показує аналіз моделей, в основі їх типологізації лежать конкретні характеристики національних систем вищої освіти, серед яких :

- типи інститутів вищої освіти і форми їх взаємозв'язку;
- система управління вищою освітою, взаємозв'язок між освітою і державою та освітою і бізнесом;
- зрозумілі джерела фінансування вищої освіти;
- система оцінки якості;
- доступність (можливість оплачувати) вищої освіти;
- ступінь залучення в процес інтернаціоналізації освітнього простору на базі підтримки експортного потенціалу національної освітньої системи.

Система управління вищою освітою зумовлює розподіл джерел фінансування, та державної підтримки доступності освіти, що надається як для вітчизняних, так і для іноземних студентів, а це у свою чергу зумовлює експортний потенціал національної системи вищої освіти. Крім того, розвиток процесу уніфікації освітнього простору в масштабах світового господарства формує з одного боку, уніфікацію самих освітніх процесів, що відображається на системах оцінки якості. Усі ми знаємо, що вже визнана дворівнева англосакська система вищої освіти (бакалаврат та магістратура), крім того Болонський процес в Європі об'єднує системи оцінки країн-учасниць ЄС в рамках Європейської системи перенесення залікових одиниць (ECTS).

В той же час процес інтернаціоналізації систем вищої освіти формується на глобальному принципі розвитку освітнього процесу «Освіта впродовж усього життя», що формує в якості головної умови його реалізації вимогу доступності освіти. Визначальним чинником доступності вищої освіти виступає можливість її сплатити. Освітні послуги є одним із дорогих видів послуг. Послуги вищої освіти належать до дорогих товарів. По-перше, це викликано тим, що університети світового класу мають потужну матеріально-технічну базу. У розвинутих країнах такі університети мають чотири основних джерела фінансування: фінансування поточних витрат і наукових досліджень із державного бюджету; доходи від наукових досліджень, які проводяться в університеті на договірній основі для державних і приватних компаній; доходи від засобів, які передаються як

подарунки, по жертвування, благодійні внески університетам, а також оплата послуг за навчання. По друге освітні послуги в елітних університетах надаються висококваліфікованими науково педагогічними працівниками, при цьому досить високою є доля постійних витрат, особливо оплата праці [2, с. 44].

До основних індикаторів, що дозволяють оцінити доступність та вартість вищої освіти в різних країнах, прийнято відносити: з позицій витрат (плату за освіту, витрати на книги і навчальні матеріали, витрати на проживання); з позицій державної підтримки (гранти, підтримка студентів через податкову систему, позики (кредити) на освіту.

Збільшення експорту освітніх послуг вищими навчальними закладами підтримується урядами таких країн як Австралія, Великобританія, Франція, Китай, Німеччина та США. На даний процес впливає ряд факторів: сприяння реалізації геополітичних і економічних інтересів країни; підготовка спеціалістів для зарубіжних країн стає однією з найбільш ви гідних статей експорту; бажання використовувати кращих іноземних випускників вищих навчальних закладів для розвитку економіки і науки; прагнення залучити іноземних студентів підштовхує ЗВО до реформування системи підготовки фахівців з урахуванням вимог світового ринку праці, підвищення якості навчання, розробці нових навчальних програм.

До найбільш суттєвих причини інтернаціоналізації вищої освіти, можна виділити на ступні: політичні – демократизація світової спільноти, розвиток інтеграційних процесів в політичній і соціальній сферах; економічні – глобалізація економіки і технологій, вимоги світового і регіональних ринків праці; культурні та ідеологічні – ріст міжнародної відкритості і діалог національних культур, які розвиваються; академічні – інтернаціональний характер наукових знань, універсальна основа освіти і науково-дослідної діяльності, формування міжнародних стандартів якості; інформаційні – нові інформаційні технології, глобальні мережі.

Головні причини інтернаціоналізації вищої освіти вплинули на формування етапів інтернаціоналізації освітніх закладів як відображення форм їх інтеграції у світову освітню систему.

При цьому зовнішнім проявом процесу інтернаціоналізації вищої освіти являються зростаючі потоки студентів в зарубіжні ЗВО, а також взаємні обміни викладачами і дослідниками (академічна мобільність); використання зарубіжних програм, підручників, літератури і телекомунікаційних джерел інформації; застосування міжнародних процедур акредитації, міжнародні види міжвузівської співпраці.

Розглянемо певні країни відмінності в пріоритетах країн відносно інтернаціоналізації вищої освіти у рамках чотирьох стратегій, що сформувалися: погоджений підхід (в авторській інтерпретації стратегія міжнародного партнерства), стратегія залучення іноземних кваліфікованих кадрів, стратегія отримання доходу, стратегія розширення можливостей (табл. 1).

Таблиця 1.
Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти в зарубіжних країнах

Країна	Стратегія міжнародного партнерства	Стратегії залучення іноземних кваліфікованих кадрів	Стратегія спрямована на отримання доходу	Стратегія розширення можливостей в отриманні освіти
Австралія			+	
Австрія		+		
Великобританія		+	+	
Угорщина		+		
Німеччина		+		
Голландія		+		
Ірландія		+		
Іспанія	+			
Канада		+		
Корея	+			
Мексика	+			+
Нова Зеландія			+	
Норвегія		+		
Польща				+
Словаччина				+
США		+	+	
Франція		+		
Фінляндія		+		
Чехія				+
Швейцарія		+		
Японія	+			

Країни Південно-Східної і Центральної Азії				+
--	--	--	--	---

Проаналізувавши таблицю, можна стверджувати, що стратегія міжнародного партнерства у сфері вищої освіти спирається на довгострокові політичні, культурні, академічні цілі розвитку країни. Реалізація такої стратегії здійснюється через підтримку студентської і академічної мобільності, шляхом надання стипендій і реалізації програм академічних обмінів, а також програм, спрямованих на створення інституціональних партнерств в сфері вищої освіти. Системоутворюючим принципом цього підходу є міжнародна співпраця, а не конкуренція.

Наступна стратегія яка була зазначена вище – це стратегія підтримки міграції кваліфікованих співробітників спрямована на залучення обраних іноземних спеціалістів і талановитих студентів до роботи в країні, яка їх приймає. Основним інструментом цього підходу є система академічних стипендій, доповнена активною програмою просування системи вищої освіти країни за кордоном у поєднанні з прийняттям відповідного візового та імміграційного законодавства. Реалізація таких програм здійснюється через спеціальні агентства або мережу агентств та організацій. Зокрема, британські університети стабільно займають друге місце за числом іноземних студентів, поступаючись тільки США.

На даному етапі у Великобританії діє програма підвищення міжнародної конкурентоспроможності освіти, що включає чотири взаємопов'язаних елемента [6, с. 27]:

1. Маркетингові і комунікаційні інструменти, спрямовані на позиціонування Великобританії як лідера в міжнародній освіті. Засобами їх реалізації виступають: бенчмаркінг освітніх послуг і надання конкурентоспроможних цін; спрощення імміграційної системи; введення системи балів для управління міграційними процесами; забезпечення підтримки іноземних студентів, бажаючих отримати практичний досвід роботи за рахунок організації співпраці з працедавцями і кадровими агентствами;

2. Встановлення стратегічних партнерських стосунків (з урядом і представниками ринку освітніх послуг) та створення союзів, проведення міжнародних форумів, обмін студентами і викладацьким складом. Цей аспект знаходиться під контролем прем'єр-міністра Великобританії;

3. Пріоритетні країни: диверсифікація і об'єднання (внаслідок того, що 47% іноземних студентів – вихідці з п'яти країн: КНР – більше 20 тис. чоловік, Малайзія (більше 10 тис.), США (10 тис.), Гонконг (близько 9 тис.), Індія (7600), Японія (більше 6 тис.).

4. Показники ефективності, включаючи розширення числа партнерських стосунків, ріст числа іноземних студентів і розширення їх географії.

Державна політика Німеччини в галузі вищої освіти і науки орієнтована також на стратегію інтернаціоналізації її основу складають наступні цілі:

- 1) зміцнення міжнародної конкурентоспроможності і якості німецького сектора вищої освіти і науки (орієнтація на конкурентоспроможність);
- 2) підвищення міжнародної привабливості німецької вищої освіти і науки (орієнтація на міжнародну співпрацю і обмін);
- 3) зміцнення міжнародного аспекту німецької вищої освіти і науки (орієнтація на реформи) [7, с. 147].

Стратегія інтернаціоналізації вищої освіти, спрямована на отримання доходу, базується на двох вищезазначених підходах, але в її рамках освітні послуги пропонуються на повністю платній основі, і надання державних субсидій не передбачене. Іноземні студенти дають додатковий дохід освітнім інститутам, стимулюючи університети реалізовувати підприємницьку стратегію на міжнародному освітньому ринку. Уряди у свою чергу на дають ВНЗ значну автономію, забезпечують високу репутацію своєї системи вищої освіти, а також високу степінь захисту іноземним студентам. До числа країн, що реалізують такий підхід, відносяться Австралія, Великобританія (для студентів не з країн ЄС), Нова Зеландія і США (для студентів, що здобувають вищу освіту). В Австралії і Новій Зеландії стратегія інтернаціоналізації у сфері вищої освіти, ініційована і підтримувана державою, спрямована на експортне просування освіти. Австралійська політика інтернаціоналізації вищої освіти ґрунтується на трьох компонентах: послідовне введення нової системи фінансування університетів; маркетинг Австралійської університетської освіти; зміна візової і міграційної політики для забезпечення більшого прийому іноземних студентів і надання можливостей певним категоріям студентів залишитися на постійне проживання в країні.

Стратегія розширення можливостей заохочує здобуття вищої освіти за кордоном або у ЗВО – постачальниках іноземних освітніх послуг. Важливими інструментами такого підходу є: 1) програми підтримки зарубіжної мобільності державних службовців, професорсько-викладацького складу, вчених і студентів; 2) забезпечення іноземним ЗВО, про грамам і викладачам сприятливих умов для комерційної освітньої діяльності в країні. Заохочується створення партнерств з місцевими постачальниками освітніх послуг для забезпечення передачі знань між зарубіжними і місцевими освітніми інститутами. До країн, які найбільш яскраво демонструють прихильність до цієї стратегії, можна віднести: Малайзія, Гонконг, Китай, Сінгапур, Індонезія, В'єтнам, Таїланд, Мексику

Зокрема, в Китаї реалізується стратегія «Підйом країни на базі розвитку науки і освіти», в рамках якої підтримується міжнародна мобільність китайських студентів і викладачів. Так, число китайських студентів, відправлених на навчання за кордон, склало 460 тис. чоловік. Таку ж кількість прийняли на навчання китайські освітні заклади.

У Китаї звертають все більше уваги на посилення зв'язку з науковими

центрами та реальним виробництвом (корпорації, підприємства, фірми). Помітна тенденція зростання спеціалізації освіти, окремі програми будуються з урахуванням запитів конкретних роботодавців (що представлені професійним громадським об'єднанням) або навіть крупної корпорації. Крім традиційної «виробничої практики» існує таке «професійне стажування», яке передбачає виконання більшого обсягу роботи та навчання конкретним навичкам управлінської або технологічної діяльності. Фактично у Китаї талановитому випускнику університету чи кандидату наук, який був направлений на навчання за кордон, після повернення гарантується заробітна плата, а також умов побуту та праці на рівні їх зарубіжних колег у найкращих освітніх чи бізнесових центрах розвинених країн [3, с. 180].

Висновки. Отже, світовий ринок освітніх послуг вищої школи як підсистема сучасного світового господарства являє собою глобалізований освітній комплекс, що включає освітні установи різних рівнів (національного, міжнародного та транснаціонального) та професійної спрямованості, з одного боку, і споживачів з різних країн, з іншого боку, пов'язаних певною системою світогосподарської взаємодії з приводу виробництва, роз поділу, обміну та споживання освітніх послуг вищих навчальних закладів, націленої на отримання доходів, підвищення якості та вартості робочої сили і забезпеченню ринку праці необхідними фахівцями.

Тема 6. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПРОСТІР ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ТА ПРІОРИТЕТИ

Сучасний світ переживає докорінну зміну підходів до освіти та соціокультурної політики загалом, що зумовлено переорієнтацією суспільства на розвиток людини, її особистісних та культурних якостей. Зміни в суспільній свідомості, ставленні людства до освітньої сфери викликали появу нової, спрямованої на особистість та гуманістично орієнтовану парадигму освіти, в основі якої є підтримка дитини в її саморозвитку, пильна увага до особистості та її професійної діяльності.

Просторова структура світової освіти втілює територіальні та статистичні пропорції в розвитку національної системи кожної країни, істотними складовими якої є динамічність та інтернаціональність. Розвиток системи вищої освіти в європейських країнах здійснюється під впливом тих технологічних, економічних і соціальних перетворень, які відбуваються у світовому освітньому просторі.

Однією з провідних сучасних тенденцій професійної освіти є інтеграція, сутність якої полягає у сприянні загальному соціально-економічному прогресу, зміцненню взаєморозуміння між народами шляхом поглиблення співпраці у сфері освіти, поліпшення її якості. Зокрема у Болонській декларації (1999) мотивація процесу створення інтегрованого простору формулюється як необхідність зміцнення інтелектуального, культурного, соціального, наукового і технологічного вимірів європейської спільноти, а також розвитку європейського громадянства, стабільного й демократичного суспільства (Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу : документи і матеріали 2003 – 2004 рр., 2004). З урахуванням зазначеного у запропонованій статті ставимо за мету визначити та охарактеризувати основні тенденції та пріоритети розвитку вищої освіти в європейських країнах. У процесі дослідження з'ясовано, що країни Європи не шкодують зусиль для вдосконалення системи вищої освіти, створення сприятливих умов для саморозвитку особистості в досягненні успіхів у професійній діяльності. У зв'язку з цим найбільш цікавим і перспективним процесом у сфері вищої освіти є Болонський процес, до якого активно залучається і вища освіта України (наукові розвідки В. Бега, Б. Борк-Уотне, А. Василюк, Б. Вульфсона, К. Корсака, В. Кременя, А. Сбруєвої та інших).

Характеризуючи сутність Болонського процесу, варто зазначити, що його ініціаторами стали міністри освіти Франції, Великої Британії, Німеччини та Італії. Увійшовши в політику Ради Європи, європейський вимір в освіті активно пропагувався впродовж 90-х рр. XX ст. Так, у 1997 році під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО було розроблено й прийнято Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій, що належать до вищої освіти Європи, яку підписали 43 країни. Згодом було підписано Сорбонську декларацію, яка містила основні напрями співпраці з питань вищої освіти в Європі.

У подальшому схвалення цих рішень знайшло у Болонській декларації, яку підписали 29 країн Європи. Вона має на меті започаткування десятирічного процесу скоординованих дій реформ і змін в європейській вищій освіті. Формуючи європейський простір вищої освіти, вчені, політики визначили основну мету та критерії відповідності освіти, що мають міжнародний вимір. Вони охоплюють якість, формування довіри, сумісність, мобільність, порівняння кваліфікацій, рівнів освіти та привабливість. Основоположною умовою відповідності, мобільності, сумісності та привабливості в європейському просторі вищої освіти є її якість (Конференція міністрів вищої освіти Європи “Утворення європейського простору вищої освіти”, 2004). Забезпечення якості освіти має міжнародний вимір і здійснюється на основі взаємоповаги та довіри.

Одним із провідних принципів організації європейської вищої освіти, що виокремлюються Асоціацією європейських університетів, є розвиток культури якості та дослідницької роботи майбутніх фахівців із метою не лише здобуття освіти, а й навчання їх дослідницьким методам, формування навичок критичного мислення. Відтак забезпечення високоякісної освіти на всіх етапах і рівнях, оцінювання результативності та управління якістю є одним із основних завдань сьогодення, яке має не лише педагогічний і науковий контекст, а й соціальний, політичний та управлінський.

Особистісне спрямування освіти зумовлює потребу інтегровано оцінювати якість освіти в єдності індивідуальних характеристик особистості, педагогічних показників організації освітнього середовища та соціальних параметрів функціонування освітньої системи. Учені вирізняють внутрішні та зовнішні чинники якості освіти, що характеризують освітній процес, його результат та систему освіти загалом.

Зокрема, внутрішні характеристики якості освіти охоплюють: – якість освітнього середовища (технологічність управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал тощо); – якість реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, педагогічна майстерність учителя, ефективність засобів навчання, зокрема якість підручників і посібників, задоволення різноманітних потреб тощо); – якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень випускників, їхньої компетентності, розвиток критичного мислення, загальної та комунікативної культури, ступінь соціальної адаптації).

Таким чином, якість освіти можна визначити як багатовимірну модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, у якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини. У найширшому розумінні якість освіти визначається як відповідність закладених ресурсів самого освітнього процесу й отриманого результату та наслідків мети освіти, стандартів і вимог суспільства.

Вивчення й узагальнення науково-педагогічних джерел ведуть до висновку, що у вищих навчальних закладах (ВНЗ) країн Європи

застосовуються різні варіанти оцінювання якості підготовки майбутніх випускників. Загалом зарубіжні ВНЗ мають право самостійно визначати власну систему оцінок.

Наприклад, у ВНЗ Німеччини та Австрії використовується також 5-бальна шкала, але на відміну від англomовних країн, ця шкала подана у цифровому вигляді (“1” – “дуже добре”; “2” – “добре”; “3” – “задовільно”; “4” – “достатньо”; “5” – “недостатньо”).

У більшості університетів Великобританії поширеною є 100-бальна система оцінювання знань. Однією з прогресивних європейських тенденцій є формування довіри до якості освіти. Відтак, забезпеченню якості освіти має міжнародний вимір і здійснюється на основі взаємної поваги та довіри. У Європейському Союзі гарантії якості визначатимуться не однією організацією, а розробляється механізм взаємного визнання результату дотримання якості освітньої діяльності на основі акредитації. Ці механізми мають поважати національні мовні: дисциплінарні розбіжності.

До провідних тенденцій вищої освіти в європейських ВНЗ варто віднести: – могутнє оснащення сучасними інформаційними технологіями, включення в систему Інтернет; розвиток дистанційної форми навчання студентів; – університетизація вищої освіти, інтеграція вищих навчальних закладів, як вітчизняних, так і міжнародних створення університетських комплексів; – перехід на освітні стандарти, наближені до світових вимог; – значні зміни в освіті та умовах праці, що викликають нагальну потребу у навчанні протягом усього життя.

Для повного розуміння основних позицій європейської освітянської спільноти щодо усвідомлення стандартів освіти, звернемось до джерел, що детермінують поняття освітнього стандарту, під яким розуміється показник, за яким вимірюється навчальний процес і досягнення студентів протягом конкретного навчального періоду і який визначає ступінь опанування майбутніми фахівцями елементами знань і вмінь.

Складниками державних освітніх стандартів у переважній більшості країн зарубіжжя є: державні стандарти початкової, базової, повної середньої та вищої школи; базовий навчальний план, що містить перелік навчальних галузей; кількість навчальних годин; зміст освітніх галузей; опис обов’язкових результатів навчання, що передбачають знання, навички та вміння, цінності, ключові компетентності, рівні, наявність яких варто вимірювати для з’ясування якості освіти.

Навчальні програми мають відповідати потребам європейського ринку праці відповідно до того, коли присвоюється кваліфікація: після бакалаврського курсу навчання чи після магістратури. Можливість знайти роботу на ринку праці у будь-який час протягом усього життя найкраще досягається у разі отримання справжньої якісної освіти, що досягається урахуванням різноманітних підходів і спрямувань дисциплінам, що вивчаються, гнучкості програм з можливістю багаторазового підключення і виходу з програми, опанування трансверсальних умінь, як, наприклад,

комунікація та знання мов, уміння мобілізувати знання, вирішувати проблеми, працювати в команді.

До особливостей організації навчального процесу в країнах Європи (Велика Британія, Німеччина, Франція, Іспанія, Нідерланди) після перебудови вищої освіти і прийняття Болонської декларації необхідно віднести модульну систему навчання, головною ознакою якої є можливість легкої актуалізації та комбінування тематики програм.

Особлива увага в змісті професійно спрямованих дисциплін, що викладаються майбутнім фахівцям у ВНЗ країн Європи, приділяється здобуттю базових знань і вмінь з інформаційних технологій, формуванню вмінь розв'язувати професійні проблеми, пошуку потрібної інформації в мережі Інтернет, застосуванню ІКТ у практичній діяльності.

Аналізуючи досвід підготовки фахівців у Великій Британії на основі мультимедійного підходу (Великий Відкритий університет), варто зазначити широке використання телеконференцій, мережі Інтернет, комп'ютерних програм, телевізійної трансляції та аудіо та відеозаписів. Оволодіння майбутніми фахівцями основами ІКТ і методикою їх застосування забезпечує індивідуальний підхід, що сприяє вираженій мотивації до конструювання нових моделей та індивідуальних траєкторій навчальної діяльності. Провідною тенденцією сучасності є також гуманізація освіти.

Гуманоцентрична переорієнтація вітчизняної освіти під впливом світових та європейських вимірів передбачає формування фахівця, рівень підготовки якого гармонійно поєднує ключові компетентності, розвиток особистості відповідно до духовних цінностей національної та загальнолюдської культури. Однією з необхідних якостей європейського простору вищої освіти є вільна мобільність студентів, викладацького, адміністративного складу та випускників (Конференція міністрів вищої освіти Європи “Утворення європейського простору вищої освіти”, 2004, с. 51 – 56.). Широку мобільність навчання та професійний вибір характеризують і такі новації сучасного освітнього процесу в університетах Європи, як запровадження двох ключових навчальних циклів: додипломного й післядипломного, а також трирівнева система організації вищої освіти – бакалаврат, магістрат і докторантура.

Серед важливих тенденцій професійної підготовки в сучасних соціокультурних умовах вважається також інтернаціоналізація вищої школи, сутність якої полягає у створенні інтернаціональних освітніх структур різного призначення, забезпеченні студентської мобільності, тобто переходу до гнучких взаємоузгоджених навчальних планів модульного типу, що дозволяють студентам легше адаптуватися до умов навчання у ВНЗ, інших країнах, широке застосування ІКТ і дистанційного навчання.

Аналізуючи вплив глобалізації на академічні цінності з урахуванням Болонського процесу, Пітер Скот виділяє в сучасному західному світі такі тенденції: нову концепцію вищої освіти і науки як елемент ширшої “індустрії знань, збільшення значення професійної освіти; розвиток нових парадигм,

спрямованих на забезпечення індивідуалізації та доступності навчання, дистанційну форму освіти” (Скотт П.). Європейські ВНЗ визначають одним із сучасних критеріїв привабливість і хотіли б залучати до навчання талановитих людей з усього світу. Це потребує дій на інституційному, державному та європейському рівнях.

Конкретними заходами мають бути адаптація програм, звань і ступенів, зрозумілих як в Європі, так і поза її межами; переконливі заходи щодо гарантії якості, програми з основними мовами світу, достатня інформація та маркетинг, привабливі умови для іноземних студентів та науковців, а також партнерські стосунки на перспективу. Прогресивні тенденції професійної освіти у ВНЗ Європи стосувалися й змін в організації процесу професійної підготовки. Водночас європейський простір вищої освіти враховує такі традиції, як: суспільний обов’язок і відповідальність, широкий і відкритий доступ до бакалаврського і магістерського рівнів освіти, можливість продовжувати освіту впродовж усього життя.

Вища європейська освіта ґрунтується на наукових дослідженнях та організаційному розмаїтті у галузі мов, національних систем, типів навчальних закладів і їх програм. ВНЗ прагнуть будувати свою діяльність на принципах зближення, зокрема на основі спільних ознак. Домінантою сучасної парадигми освіти в загальноєвропейському та національному контекстах стає орієнтація на підготовку, спрямовану на творче самоствердження, саморозвиток та самореалізацію протягом життя, забезпечення конкурентоспроможності випускників ВНЗ.

Інтеграція України в світове товариство потребує створення нової системи професійної освіти, спрямованої на формування освіченої, творчої особистості, а також забезпечення умов для найповнішого розкриття її здібностей, задоволення освітніх потреб. Відтак основними тенденціями розвитку вищої освіти в Європейських країнах є: кількісне зростання контингенту студентів; зміна мети вищої освіти (на сучасному етапі вищі навчальні заклади готують не соціальну еліту, а фахівців інтелектуальної праці); структурна перебудова системи вищої освіти (запровадження триступеневої освіти, де кожен ступінь є відносно самостійним); глобалізація, інтернаціоналізація та фундаменталізація вищої освіти; збереження класичної університетської освіти; розвиток наукового потенціалу; індивідуалізація навчання; впровадження корпоративних програм (навчання у вищій школі поєднується з роботою у фірмах чи компаніях); широке залучення молоді до актуальних проблем науки; вдосконалення якості вищої освіти; модернізація технологій навчання; інтенсифікація навчального процесу.

Визначальними критеріями професійної освіти в рамках Болонського процесу є також створення єдиного загальноєвропейського простору в галузі вищої освіти для гармонізації національних освітніх систем, зміцнення довіри між суб’єктами освіти; підвищення мобільності та відповідності

студентів, викладачів і громадян європейському ринку праці; сумісність кваліфікації на вузівському та післядипломному етапах підготовки.

Приділяється також увага демократизації та гуманізації освіти, культурознавчій соціологізації, екологізації змісту навчання та міждисциплінарній інтеграції. Сутність новітніх європейських пропозицій полягає в тому, що людині потрібно створювати умови для повноцінного розвитку та всебічної діяльності протягом життя на різних етапах її особистісно-професійного становлення, починаючи від вибору напряму професійної діяльності і до постпрофесійного етапу життя. Ці вимоги співзвучні з програмою розвитку вищої освіти України (Ничкало Н. Г., 2001, с. 10 – 21.).

У європейських країнах з метою ефективної професійної підготовки педагога, поряд із традиційними, широко практикуються нетрадиційні методи й форми навчання, а саме: моделювання, рольові та дидактичні ігри, мікрОВикладання. До альтернативних форм навчання відносимо також “вільну групову дискусію”, за якої обговорення проблем проводять студенти, а викладач виступає в ролі слухача (Велика Британія, Австрія). До прогресивних змін організації навчально-виховного процесу належать також тенденції щодо переходу від групових форм і методів навчання до індивідуально-групових: тьюторських занять, тренінгів, роботи в малих групах, стажувань (Німеччина); надаються переваги методу аналізу ситуацій (Велика Британія), трансдисциплінарній моделі навчання, що передбачає дослідження певної проблеми і вимагає створення проекту її розв’язання (впровадження проблемного та проектного навчання).

Серед активних методів навчання, орієнтованих на активізацію комунікативної, пізнавальної та творчої діяльності студентів, перевага надається активним лекціям, лекціям-дискусіям, написанню і захисту рефератів, самостійній роботі.

Варто наголосити й на тому, що кожна країна має як загальні, так і специфічні форми й методи викладання у ВНЗ. Так, оригінальною формою навчання у вищій школі Австрії є спеціалізовані дослідні семінари, під час яких готуються дослідження – реферат обсягом 20 – 25 сторінок. Основне завдання таких семінарів – навчити студента мати свій погляд і захищати його.

У Німеччині обов’язковою умовою отримання престижної роботи є хоча б короткотермінове (рік або півроку) навчання студента за кордоном.

В англійській системі вищої освіти провідне місце займають диспути й дискусії, оскільки такі заняття, як вважають спеціалісти в галузі вищої освіти, сприяють виробленню у студентів комунікативної компетентності – вміння висловлювати й аргументувати свою думку, слухати інших, виступати в ролі критика, розвивати навички спонтанного літературного мовлення, формують у майбутніх фахівців самостійність, критичність мислення, проте у вищій школі Великої Британії не менш популярним є тьюторський метод, який передбачає регулярні заняття викладача-тьютора з 2 – 3 студентами

протягом усього навчального курсу, водночас кожного студента прикріплюють до тьютора, який постійно слідкує за успішністю, формуванням його професійних умінь, світогляду. Самостійні роботи, реферати студенти за планом виконують на канікулах, які вважаються найбільш доцільними для самостійної діяльності.

Відтак нові соціокультурні вимоги акцентують увагу на професійній компетентності майбутнього фахівця. Освіта розглядається як спосіб оволодіння ефективними засобами здобуття інформації та набуття навичок самоосвіти. Вона має створити людину, здатну ставити запитання і самостійно знаходити відповіді на них, висувати гіпотези, робити висновки й узагальнення, володіти технологіями самовдосконалення й самореалізації. Соціальні, економічні та політичні зміни, що відбуваються в Європейському полікультурному просторі, впливають і на освітні ідеї України, а також значною мірою визначають характер підготовки майбутніх фахівців. Усі розглянуті європейські тенденції професійної підготовки у ВНЗ мають проектуватися на національне підґрунтя професійної підготовки у сучасних соціокультурних умовах, що свідчить про міжнародну значущість професійної освіти України як важливої складової її економічного, соціального і культурного розвитку.

Аналіз сучасних європейських та вітчизняних тенденцій вищої освіти засвідчив актуальність переходу від простої поінформованості чи навіть просвітництва на більш високий рівень формування компетентності майбутніх фахівців. На часі така організація професійної освіти, результатом якої є висока якість компетентності, спроможність адекватно сприймати педагогічні новації, створювати власну систему діяльності, легко адаптуватися до змін життя, розвивати власну компетентність. Визначені європейські стратегічні орієнтири передбачають формування професійно компетентного фахівця, реалізацію індивідуально-креативного кредо особистості у процесі підготовки студента до професійної діяльності, який матиме змогу мобільно реагувати на зміни в соціальному й економічному житті суспільства, здійснювати ефективне соціальне й професійне спілкування, більш гнучко аналізувати й вирішувати різні ситуації засобами комунікації.

Отже, на основі викладеного в статті можемо стверджувати, що в умовах подолання традиційно сформованого масоворепродуктивного характеру розвитку вищої освіти, виведення її на особистісний рівень значну роль відіграють європейські прогресивні підходи, побудовані на гуманістичній основі. Охарактеризовані тенденції та пріоритети вищої освіти в Європі мають знайти логічне відображення та адаптацію у вищій школі України, яка потребує модернізації та розвитку.

Тема 7. Пріоритети та виклики сучасної вищої освіти.

Сучасні вищі навчальні заклади Європи прагнуть підтримати суспільство, яке переживає кризу цінностей і має вийти за рамки вузько економічних орієнтацій, переосмислити та сприйняти глибші аспекти моралі та духовності. Створення Європи, яка б базувалась на знаннях, відкриває університетам великі шанси і водночас ставить перед ними значні виклики. Вищі навчальні заклади діють в умовах глобалізації, що постійно розвивається. Характерною є зростаюча конкуренція за таланти і виникнення нових викликів, на які повинна реагувати вища школа. Однак слід урахувати, що європейські університети в цілому вважаються не досить привабливими і мають менше фінансових засобів у порівнянні з іншими індустриальними країнами, особливо США. У зв'язку з цим виникає питання, як довго вони можуть конкурувати з кращими університетами світу і гарантувати вищі досягнення, не здійснюючи докорінних змін та не збільшуючи суттєво фінансування. Тим більше, що освіта виступає центральним ресурсом життя і включає не тільки здобуття знань у процесі діяльності суб'єкта, який навчається, а є по суті самоосвітою.

Отже, освіта не є каталогом акумульованих знань, якими прагне оволодіти людина, отримати диплом про вищу освіту і таким чином презентувати себе як освічена особистість. Освіта є процесом, що починається з дитинства та інтенсивно продовжується, і означає більше ніж здобуття знань. При цьому не можна звужувати освіту до отримання професії чи кваліфікації і розглядати її тільки під кутом зору доцільності та можливості застосування отриманих знань. Такий підхід бачиться в односторонньому акцентуванні кваліфікаційних вимог до робочої сили в глобалізованому світі. Це чітко видно також у дещо спрощеному розумінні так званого суспільства науки, коли процеси у сфері освіти зводяться до інформаційного менеджменту. Освіта означає цілісне розкриття здібностей молоді людини, стимулювання всіх її сил. Таким чином, не тільки когнітивні, а й соціальні, емоційні та духовні сили повинні бути включені в процес освіти.

Освіта передбачає активне засвоєння світу, тобто перетворення чужого у своє, гармонійне розкриття потенціалу людини, а не однобічна спеціалізація. Таким чином йдеться не про зовнішнє наповнення, а про розвиток потенціалу людини, яка розвивається. Отже, концепція освіти охоплює сукупність здібностей і характеристик особистості, що перебувають у стані постійного розвитку. При цьому освіта розуміється як здобуття знань, інтелектуальності, культивування соціально бажаного способу життя, що базується на освіті. До цього слід додати також індивідуальні передумови особистості та певні соціальні умови. Сукупність цих обставин та процесів можна представити як особисту освіту індивіда. Така освіта повинна базуватися на засадах гуманізму, демократії, національної самосвідомості, поваги між різними націями і народами. Водночас вона виступає як певна система, тобто сукупність наступних освітніх програм і державних освітніх стандартів

різного рівня та спрямування, мережа відповідних навчальних закладів різних організаційно-правових форм, типів і видів, а також органів управління.

Слід зазначити, що освіта в наш час не є тільки результатом навчання і старання, а в певному сенсі – ключем для навчання та вміння долати виклики сьогодення і майбутнього. Історичний розвиток озброїв академічну спільноту Європи широким розумінням та інтерпретацією сутності і розмаїття вищої освіти. Однак і нині продовжуються пошуки більш точного визначення поняття освіти та формулювання її нових цілей. Міжнародні дослідження доводять неприйнятність одновимірного розуміння освітнього простору, який охоплює переважно шкільну освіту. Адже до сфери освіти належать також інституції, заклади, неформальні установи і організації.

Розрізняють формальну, неформальну та інформальну освіту.

Під формальною освітою розуміється вся система шкільної освіти, підготовки та вищої освіти, яка є ієрархічно структурованою, вибудованою у часі з певними зобов'язаннями та відповідними сертифікатами, що відображають досягнуті успіхи.

Неформальна освіта трактується як форма організованої освіти та виховання, що характеризується добровільністю та пропозицією освітніх послуг, що надаються ситуативно без оцінки результатів. До неї належать дошкільні пропозиції ясел, дитячих садків тощо.

Інформальна освіта розглядається як не заплановані і nicht-intendierte освітні процеси, які відбуваються в повсякденному житті сім'ї, сусідів, у праці та у вільний час. Вони є водночас передумовою і основою, на якій будуються формальні та неформальні освітні процеси.

Тільки взаємодія цих трьох форм надає освіті повний смисловий зміст і тому вони повинні бути структурно і функціонально взаємопов'язаними. Не варто розглядати якість освіти як індивідуальне досягнення, оскільки успіхи у навчанні залежать від якості зростання і соціального навколишнього середовища. Це вимагає поєднання освітньої та молодіжної політики. Освітня політика є неповноцінною, якщо вона інвестує тільки в інформальну освіту і оминає увагою інші сфери. Обов'язок перед підростаючим поколінням і турбота про майбутнє суспільства вимагають відповідного курсу у сфері освіти, що потребує також нових форм співпраці таких інститутів освіти, як сім'я, дитячий садок та школа. Специфічні цілі освіти виводяться з норм суспільства і конкретизуються очікуваннями результатів. Ці очікування можуть суперечити одне одному, тому неможливо уникнути конфлікту цілей освітньої політики. Так, наприклад, суперечать одна одній такі цілі, з одного боку, надати системі зайнятості певну кількість фахівців необхідної кваліфікації, а з іншого – тримати відкритими можливості отримання освіти і привести у відповідність рівень кваліфікації і зарплати. Або прагнення включати до ідентичності якомога більше спільних характеристик та певних норм, цінностей і правил і водночас функціональну диференціацію та

індивідуальний розвиток. Крім цього, освіта вважається здобуттям системи бажаних моральних установок шляхом поширення та засвоєння знань.

Були спроби описати освіту за допомогою певних критеріїв. Так, німецький педагог Гартмут фон Гентіх запропонував такі риси, що можуть характеризувати людину як освічену: спротив нелюдяності; сприйняття щастя; бажання і здатність до взаєморозуміння; усвідомлення історичності власного існування; пильність щодо питань, які не вирішуються; відповідальність перед собою і перед суспільством. Виходячи з цього пропонуються певні цілі, що можуть слугувати орієнтирами для планування і здійснення освітніх заходів: – здатність до подолання життєвих та повсякденних проблем; – усвідомлення відповідальності, здатність до компромісу та миру; – креативність та самовдосконалення.

Освіта розуміється як здобуття знань, інтелектуальності, культивування соціально бажаного способу життя, що базується на освіті. До цього слід додати також індивідуальні передумови особистості та певні соціальні умови. Сукупність цих обставин та процесів можна представити як особисту освіту індивіда.

Суттєвими елементами поняття освіти є її об'єктивний характер, що стосується цілей та ідеалу освіти, суб'єктивний характер, що визначає освіту як самостійну діяльність суб'єкта навчання, і транзитивний, що характеризує діяльність окремих осіб та інституцій, які займаються освітою людей. Освіта формує людину як особистість і має відношення як до освітнього процесу, так і до її індивідуального стану. В рамках освітнього процесу, як правило, забезпечується відповідний ідеал освіти, який обґрунтовує волю до освіти. Якщо людина розширює свої життєві практичні та духовні й культурні здібності, то відбувається також розширення і її особистісних компетентностей. Із суспільних функцій системи освіти можна вивести такі цілі політики освіти: створення безпечних умов для підростаючих поколінь, соціалізація та інтеграція дітей і молоді в дане суспільство, надання кваліфікації для професійної діяльності, алокація та відбір кваліфікацій, вирівнювання шансів, забезпечення рівності шансів, надання допомоги для саморозвитку та розкриття особистості. Виконання функцій охоплює аналіз вихідних умов та проблем галузі, включаючи рамкових умов та тенденцій розвитку (прогноз ймовірних змін важливих параметрів дій, відкриття простору дій, з'ясування і прийняття рішень стосовно цілей, формування волі, комбінації цілей, планування програм дій тощо).

З точки зору освітньої політики важливо вирішити питання мети навчання, змісту навчання, дидактики і методики навчання, засобів викладання, підготовки педагогів, оплати їхньої плати. Ці об'єкти прийняття рішень є водночас інструментами управління.

Важливо враховувати зміст та організацію вищої освіти. Під освітою в Європі часто розуміють культурне формування індивіда як особистості, хоча це й відрізняється від культури, яка часто розглядається як сукупність цінностей, норм та способів діяльності. Освіта не співпадає також і з

категорією «виховання», спрямованою здебільшого на розвиток та соціалізацією дітей і молоді. Якість підготовки фахівців, формування світогляду, ціннісних установок, громадянськості, значною мірою визначається функціями вищої освіти. Вища освіта відіграє вирішальну роль у житті людини та забезпеченні суспільного прогресу. Саме її поступ уможливорює вплив на інновації та дослідження, формування висококваліфікованого гуманітарного капіталу, чого потребує суспільство, що базується на знаннях. Адже в такий спосіб можна досягти економічного зростання і особистого добробуту.

Отже, вища освіта як провідна сфера суспільства ставить суб'єкта освіти і пов'язані з ними освітні заклади в центр уваги, оскільки йдеться про поширення та інституційне впровадження наукових знань. Із розвитком суспільства зростає увага до педагогічного мислення та відповідних практичних дій, осмислення питань політики освіти. При цьому інтернаціоналізація економічних обмінів, глобалізація технологій і особливо формування інформаційного суспільства розширюють можливості доступу до інформації. Водночас змінюються набуті здібності та навички і системи організації праці. В умовах економічних та глобальних змін зростає значення загальної та професійної освіти, з чого, власне, починається розвиток економіки та ринку праці. Проте даний процес передбачає також необхідність інвестицій в гуманітарний капітал.

Важливим завданням вищої освіти є підтримка основних традицій та громадянських цінностей. Слід нагадати, що Болонські реформи мають соціальний вимір, що передбачає забезпечення доступності вищої освіти для всіх громадян, створення відповідних умов для студентів, щоб вони могли завершити навчання без перешкод, а також високу мобільність та соціально-психологічну згуртованість. Соціальний вимір включає також заходи, які вживаються урядами з метою надання фінансової та економічної допомоги студентам, особливо тим, що знаходяться в соціально несприятливих умовах, а також забезпечення консультаційними послугами з метою розширення доступності освіти. Вища освіта відіграє важливу роль у сучасному суспільстві – продукує знання, передає їх студентам і сприяє інноваціям. У дискусіях найчастіше акцентується увага на ролі знань і звужується зміст самого поняття «освіта». Утім, знання є тільки однією, хоч і важливою, частиною освіти взагалі і, зокрема, вищої. Адже в освітньому процесі розвиваються також соціальні, економічні, етичні та інші компетентності, які сприяють поступу спільноти та людини життєвим шляхом.

Важливість вищої освіти зумовлена низкою чинників, перший з яких стосується архітектури освітніх послуг. Адже зростаюча диференціація і спеціалізація знань та можливостей також впливають на вищу школу. З одного боку, важливо враховувати інструменталізацію людини, а з іншого, – наслідки соціальних, екологічних, глобальних та інших явищ.

Другий чинник – стосується майбутнього демократії як необхідної умови гуманізації сучасної концепції держави, функціонування якої забезпечується політичною обізнаністю громадян.

Третій чинник – сучасна держава керується індивідуальною і соціальною свободою, що гарантує ліберальність та моральну субстантивність. Таким чином, сучасна державна політика освіти базується на світоглядній нейтральності й водночас на відповідальності перед суспільством. Крім цього, вищі навчальні заклади виступають одним з основних засобів досягнення більш глибокого й гармонійно го розвитку суспільства, що дозволяє боротися з бідністю, неграмотністю, війнами тощо.

У сучасних умовах вища освіта виходить за рамки інтересів окремих держав і перетворюється в міжнародний інститут. Під впливом інформаційно-технологічної революції суттєво зростає потреба в постійному оновленні знань та підвищенні кваліфікації. Таким чином, вища освіта перетворюється в безперервний процес протягом усього життя. Йдеться про створення стрункої системи безперервної освіти, як конкретного індивіда, так і суспільства в цілому. Цього можна досягти багаторівневою структурою освіти, різноманітністю вищих навчальних закладів, наступністю освітніх та освітньо-професійних програм.

Заходи ЄС підтримують вищі навчальні заклади по всій Європі у їх зусиллях щодо модернізації. Всього в Європі діють близько 4000 вищих навчальних закладів, у яких навчаються більше 19 млн студентів і працюють 1,5 млн працівників. Частина ВНЗ належать до кращих у світі, однак у цілому потенціал європейських університетів використовується не повністю. Навчальні плани не завжди відповідають сучасним стандартам. Водночас недостатньо молодих людей вступають до вищих навчальних закладів. Європейським вищим навчальним закладам бракує ефективних інструментів менеджменту, які б відповідали цілям.

З огляду на сучасні виклики уряди та вищі навчальні заклади шукають шляхи поліпшення умов діяльності університетів, у т. ч. завдяки співпраці. Авторитетом у сучасному баченні вищої школи вважається Вільгельм фон Гумбольдт, який на межі XVIII і XIX століть здійснив широку реформу освіти в німецькомовному просторі. Гумбольдт визначав освіту як напруження всіх сил людини з метою розвитку шляхом засвоєння світу й формування самодостатньої індивідуальності та особистості. Отже, освіта також є способом індивідуалізації, завдяки якому людина формує свою особистість. Таким чином, за Гумбольдтом, освіта не просто процес засвоєння знань, а й сприяє розвитку талантів.

У Лісабонській конвенції вказується на різноманітність систем освіти Європейського регіону і необхідність полегшення доступу мешканцям різних країн до освітніх ресурсів інших держав. У зв'язку з цим важливим є визнання навчальних курсів, свідоцтв, дипломів і ступенів, отриманих у будь-якій іншій країні Європейського регіону, що сприятиме розширенню академічної мобільності.

Сторони Конвенції надали велике значення принципу автономії навчальних закладів, що сприяє подальшому утвердженню соціальної відповідальності вищих навчальних закладів.

Визнання кваліфікацій, як було підкреслено, є ключовим елементом права на освіту. В цьому міжнародно-правовому акті визначено також ціннісну основу інтеграції європейської освіти та сформульовані основні принципи оцінки кваліфікацій, встановлено порядок визнання кваліфікацій, що дають доступ до вищої освіти, періодів навчання, кваліфікацій вищої освіти, кваліфікацій, володарями яких є біженці, переміщені особи та особи, які перебувають у стані біженців. В окремому розділі йдеться про інформацію що стосується оцінки вищих навчальних закладів та програм.

У контексті актуальних соціальних й економічних змін постають такі завдання: підтримка саморозвитку активних громадян і сприяння підвищенню їх працездатності. У першому випадку мова йде про участь людей в усіх сферах економічного і соціального життя та пов'язані з цим шанси та виклики, розвиток громадянської ідентичності, самоусвідомлення належності до суспільства, в якому вони живуть, та відповідальності щодо участі в його управлінні. Утім, активна громадянська позиція повинна доповнюватись трудовою діяльністю упродовж значної частини життя, що є гарантією незалежності, самоповаги і добробуту. При цьому працелюбство як здатність знайти і зберігати роботу виступає також центральним виміром активного громадянства. Таку налаштованість можна розглядати і як вирішальну передумову повної зайнятості, гарантування добробуту і підвищення конкурентоспроможності кожної європейської країни.

Значний ріст кількості студентів відбувся у другій половині ХХ століття, це явище назвали «освітньою катастрофою», тоді в багатьох університетах число студентів збільшилось у чотири рази. На початку ХХІ століття у Німеччині нараховувалось у триста разів більше студентів ніж у 1800 році. На початку нинішнього століття можна говорити про докорінні зміни у співвідношенні чоловіків та жінок у вищих навчальних закладах ФРН. Наприклад, в 2006/2007 навчальному році серед абітурієнтів Німеччини кількість чоловіків та жінок була майже однаковою, серед випускників уже більше було жінок, серед тих, хто захистив докторську дисертацію, чоловіки становили 58%, серед тих, хто пройшов габілітацію, – 78% чоловіків, а серед професорів жінки склали лише 15%.

Упродовж століть європейські університети відігравали провідну роль в організації наукових досліджень, готували молодь до професійного життя і сприяли формуванню цивілізованого суспільства. Вважається, що поняття «суспільство знань» увів у науковий обіг Даніель Белл у 1973 році. Даний термін займає центральне місце в суспільно-політичному дискурсі під час аналізу сучасного суспільства. У порівнянні з попередніми визначеннями (як індустріальне суспільство та суспільство споживачів), суспільство знань робить акцент на цінності знань, а не сировини, праці чи капіталі. Отже, на першому місці знаходиться засвоєння знань, доступ до них та володіння

ними. Така теза знаходить підтримку серед вчителів та викладачів, оскільки знання мають безпосереднє відношення до розуміння, усвідомлення та пізнання. Тому знання розглядаються і використовуються в різних педагогічних теоретичних концепціях та на практиці як: – теоретична наукова і виховна концепція, зокрема з питань можливостей систематизації педагогічного знання; – як концепція дій в контексті політики освіти, у т. ч. з питань критеріїв формування навчальних планів та використання знань; – як інституційна дидактична концепція з питань передачі знань; – як концепція засвоєння знань у процесі навчання.

Європейська рада на своєму засіданні в Лісабоні прийняла рішення, що університети будуть відігравати вирішальну роль у досягненні стратегічних цілей, зокрема в тому, аби перетворити Європу в конкурентоспроможний і динамічний економічний простір, що буде базуватись на науці. Створення і розвиток суспільства, що базується на науці, залежать від чотирьох взаємозалежних елементів: створення нового знання; його поширення через загальну і професійну освіту; поширення з використанням інформаційних і комунікаційних технологій та використання його в промисловості та сфері послуг. У цьому вищі навчальні заклади займають лідируючі позиції. Європейські університети протистоять різним викликам в освітній сфері, таким, як: зростаючий попит на вищу освіту; інтернаціоналізація викладання і досліджень, зокрема кількість іноземних студентів в США переважає число іноземних студентів у Європі, крім того більшість з них молоді люди з Азії, близько 50 відсотків, які отримавши вищу освіту в США, ще кілька років залишаються в країні; розвиток ефективної і тісної співпраці між університетами й економікою; генерування знань у все більшій кількості університетів, що посилює конкуренцію; реорганізація знань, що, з одного боку, зумовлює диверсифікацію та спеціалізацію знань, а з іншого – академічний світ повинен терміново пристосуватись до міждисциплінарного підходу до великих суспільних проблем; поява нових очікувань, оскільки університети мають реагувати на нові освітні потреби.

Європейський ландшафт вищої освіти виглядає досить неоднорідно, гетерогенно в різних аспектах організації, структури прийняття рішень, умов праці, статусу професорів та дослідників тощо. В європейському просторі вищої освіти нараховується більше 3300 вищих навчальних закладів, а в усій Європі – понад 4000 ВНЗ. Постійно зростає кількість студентів, якщо в 1990 році їх було близько 9 млн, то в 2000 році – 12,5 млн. У європейських університетах зайнято 34 відсотки всіх дослідників, при цьому в Німеччині 26%, в Іспанії – 55%, а в Греції – 70 %. Країни ЄС випускають більше фахівців із природничих та технічних спеціальностей, ніж США, утім Європа має менше науковців порівняно з іншими технологічними державами. Цей парадокс пояснюється низькою кількістю відповідних робочих місць, які пропонуються випускникам перш за все в приватному секторі. Тільки 50% європейських науковців працюють на підприємствах, тоді як в США – 83%, а

в Японії – 66%. Водночас 80% досліджень в Європі здійснюється в університетах.

Відповідальність за діяльність університетів в переважно покладається на органи федерального та регіонального рівнів, які часто стикаються з неприхованими труднощами, намагаючись досягти справжнього європейського рівня. Так, наприклад, мобільність у вищих навчальних закладах у цілому залишається маргіальною. Адже всього кілька відсотків студентів Європи отримують вищу освіту в інших європейських країнах, хоча Європейський союз фінансує різні ініціативи, що сприяють дослідженням та професійній освіті на європейському та міжнародному рівні. Досконалість вищої освіти значною мірою залежить від фінансових ресурсів, умов праці та професійних перспектив.

Європейські університети повинні подолати численні виклики, перш за все мати стабільне фінансування (приватні пожертви, як це прийнято в США, реалізація результатів наукових досягнень, забезпечення можливості навчання упродовж життя). Таким чином, вища освіта виконує в суспільстві особливу соціальну роль, від чого залежить розвиток країн. Сучасні держави зацікавлені в тому, щоб розвиток вищої освіти проходив оптимальним способом і зосереджувався не тільки на вирішенні своїх проблем, а й на вирішенні відповідних соціальних функцій.

На своїй міжнародній конференції ЮНЕСКО 9 жовтня 1998 р. була прийнята Декларація про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи. У наш час університети та інші вищі навчальні заклади відіграють центральну роль у розвитку економіки та культури на глобальному, регіональному, національному і місцевому рівнях. У суспільстві знань університети відповідають не лише за розвиток і збереження фундаментальної науки та освіченості, а також беруть участь в інтерпретації, поширенні й застосуванні новго знання. Університети відповідають не тільки за формування майбутніх професійних, технічних та соціальних еліт, а й навчають масові студентські контингенти.

Ключовим завданням університетів є підготовка населення до виконання своєї ролі в суспільстві та навчання протягом усього життя. За таких умов університети стають більш складними організаціями, керівництво і управління якими вже не може здійснюватися тільки традиційними академічними методами і способами.

Глибокі зміни в місії та структурі вищої освіти диктують необхідність реформ. Вищі навчальні заклади змушені брати на себе нові обов'язки та відповідальності, виконувати нові ролі. Постало питання пошуку балансу між функціями ВНЗ як працюючого на суспільній ниві діяльності і як підприємницької організації. Відомо, що європейські університети не отримують достатнього фінансування і тому від них важко очікувати конкурентоспроможності з іншими освітніми системами світу. Нині навіть країни ЄС виділяють на фінансування університетів, відсотках від ВВП, лише близько половини коштів, які надаються в США, що змушує шукати

нові джерела фінансування. Європейський союз послідовно займається питаннями загальної і професійної освіти. Римські угоди, як відомо, спочатку не передбачали спільної відповідальності у сфері загальної та професійної освіти. Тільки в Маастрихтській угоді з'явилися поняття «освіта», «студенти» та «професійна» освіта.

Першим спільним європейським проектом була програма «ERASMUS» (1987 р.), яка свідчила про співпрацю членів Євросоюзу у сфері освітньої політики, продовжуючи їхню діяльність і сприяючи їхнім ініціативам. При цьому ЄС визнає повну відповідальність своїх членів за зміст освіти і формування системи освіти та дбає про культурне розмаїття. Вже упродовж певного часу Європейський союз приділяє увагу якійсь освіті та здійсненню освітньої політики, а саме: – розвитку європейського виміру вищої освіти, зокрема шляхом вивчення і поширення мов серед держав-членів ЄС; – мобільності студентів та викладачів, у т. ч. через сприяння академічному визнанню дипломів та термінів навчання; – співпраці між вищими навчальними закладами; – розширенню обміну інформацією та досвідом із питань що стосуються освітніх систем країн-членів ЄС; – розширенню молодіжних обмінів та обмінів соціальними педагогами, активізації участі молоді в демократичному житті Європи; – підтримці дистанційного навчання.

Відомо, що вищі навчальні заклади є основою наукового, дослідницького і технологічного розвитку європейських країн. Загострення конкуренції у світі вимагає від вищих навчальних закладів посилення міжнародної спрямованості та сучасного, гнучкого й економічно обґрунтованого менеджменту освіти і науки. Пояснювальна парадигма ХХ століття є економічним, утилітарним і технічним способом сприйняття проблем освіти. Вона розглядає вищу освіту з позицій економічної користі та прибутку і робить капіталістичне підприємство зразком для інших суспільних інститутів.

Отже, освітній дискурс ХХ століття був тісно пов'язаний із культурними та політичними спільнотами, і висував на перший план моделі економічної ефективності й користі як орієнтирів розвитку освіти. Таким змінам сприяли економічні та політичні події в Європі. У повоєнний період вища освіта стала особливо важливим політичним питанням, що було зумовлено необхідністю відновлення і розвитку економіки європейських країн. Вища освіта розглядалась тоді як засіб, що сприяє економічному і соціальному прогресу. Так, наприклад, обсяг виробництва в розвинутих економіках в 1973 році на 180% перевищив рівень виробництва в 1950 році. Зростання доходів розподілялось більш-менш рівномірно серед усіх категорій населення. Скажімо, зарплата робітників щороку зростала на 3,5%. При цьому населення збільшувалось на 1% у рік. Отже, кожне покоління могло розраховувати на більш суттєве підвищення рівня життя у порівнянні зі своїми батьками. У такому контексті більш очевидним став тісний взаємозв'язок освіти з економікою, яка визначає матеріальну базу сфери освіти, зумовлює її зміст,

визначає перелік необхідних для суспільства спеціальностей і професій, структуру навчальних дисциплін. Зі свого боку, вища освіта готує кадри, необхідні для вирішення економічних завдань, розвитку сучасних технологій, забезпечує накопичення суми знань, необхідних для прогресивного розвитку. Вплив освіти на економіку проявився в процесі зміни характеру праці. Усе більше активних громадян було зайнято не фізичною, а розумовою працею. Стало очевидним, що сучасне виробництво вимагає не тільки професійно-технічних, а все більше загальнокультурних знань. З іншого боку, посилилось розмивання жорстких меж між фізичною та розумовою працею. У свою чергу, освіта займає особливе місце в системі суспільного розподілення праці. Саме вища освіта задовольняє попит населення в освітніх послугах і спеціалізується на відновленні головної виробничої сили суспільства.

Таким чином, ефективна система вищої освіти є важливим фактором науково-технічного прогресу, розвитку економіки і суспільства в цілому. Однак, при цьому освітній комплекс має бути важливою складовою соціуму. Отримання знань тісно пов'язане з формуванням умінь, цінностей, орієнтацій та соціальних установок. У свою чергу, духовна сфера впливає на систему вищої освіти через нормативні установки, моральні цінності і традиції певної культури. Водночас освіта значною мірою визначає трансформацію традицій, культурних, моральних і духовних цінностей. Сутнісні властивості вищої освіти проявляються в тому, що вона є єдиним засобом передачі досвіду і традицій поколінь. У системі проявляються різні варіанти людських відносин інтелектуального, морально-етичного змісту, створюються передумови для виявлення і розвитку творчих здібностей. Варто нагадати, що друга половина XX століття характеризувалась найбільшим в історії розвитком вищої освіти. Так, із 1960 по 1995 рік кількість студентів вищих навчальних закладів світу зросла з 13 млн до 82 тобто більш ніж у шість разів.

Водночас збільшився розрив між промислово розвинутими країнами та країнами, що розвиваються, а це негативно відбилося на доступі різних соціальних груп населення до вищої освіти та наукових досліджень. Відомо, що без адекватної вищої освіти та науково-дослідних установ, які створюють критичну масу людей необхідної освіти та кваліфікації, жодна країна не може забезпечити сталий розвиток на ендогенній основі, а країни, що розвиваються, та бідні держави не зможуть скоротити розрив між ними та індустріально розвинутими країнами. Ще на початку 90-х років європейська економіка мала долати виклики глибоких змін у способі виробництва, торгових потоків та інвестицій, що вивело з рівноваги ринки праці. Наслідком стали високе безробіття при одночасно зростаючих пробілах у кваліфікації та розриві між пропозицією та попитом. Для того, щоб взятися за ці проблеми, необхідно було приділити увагу питанням загальної та професійної освіти.

Саме з метою пошуку шляхів розв'язання актуальних проблем вищої освіти та її серйозного реформування ЮНЕСКО вирішила скликати у 1998 році всесвітню конференцію. Ще в період її підготовки в 1995 році ЮНЕСКО видала «Програмний документ: реформа і розвиток вищої освіти». Важливими заходами стали п'ять регіональних консультацій (Гавана, листопад 1996 р.; Дакар, квітень 1997 р.; Токіо, липень 1997 р.; Палермо, вересень 1997 р.; Бейрут, березень 1998 р.).

Учасники Всесвітньої конференції з вищої освіти, яка проходила в Штаб-квартирі ЮНЕСКО в Парижі з 5 по 9 жовтня 1998 року, нагадали про принцип Статуту ООН, Загальну декларацію прав людини, Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права і Міжнародний пакт про громадянські та політичні права. У цих документах, як відомо, йдеться про права людини на освіту і вищу освіту, яка повинна бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного. У преамбулі Всесвітньої конференції ЮНЕСКО з вищої освіти «наголошується на безпрецедентному попиті на вищу освіту та її широкій диверсифікації». Зазначалося, що у світі все більше усвідомлюється її вирішальне значення для соціально-культурного і економічного розвитку і створення такого майбутнього, в якому молоді покоління повинні будуть оволодівати новими навичками, знаннями та ідеями (Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры' http://www.e-joe.ru/sod/99/4_99/st180.html).

Вища освіта розглядалася у Декларації як «усі види навчальних курсів, навчання чи підготовки для наукових досліджень на післясередньому рівні, які надаються університетами чи іншими навчальними закладами, які визнані в якості навчальних закладів вищої освіти компетентними державними органами» (Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры' http://www.e-joe.ru/sod/99/4_99/st180.html). У документі вказувалося на наявність серйозних всесвітніх проблем у діяльності вищих навчальних закладів, зокрема, фінансуванні, створенні справедливих умов доступу до вищої освіти, підвищенні й збереженні якості викладання, наукових досліджень і послуг.

Перспективи розвитку вищої освіти пов'язувались із забезпеченням рівноправного доступу до благ міжнародного співробітництва, із сучасними технологіями, які сприяють створенню нових знань. У декларації зазначалося, що освіта є дуже важливою опорою прав людини, демократії, сталого розвитку і тому повинна стати доступною для всіх упродовж усього життя. На порозі нового тисячоліття вища освіта покликана відстоювати сучасні цінності та ідеали і сприяти належним чином розвитку суспільства. Водночас підвищення якості та адекватності вищої освіти вимагають вирішення її основних проблем з активним залученням не тільки урядів та вищих навчальних закладів, а й всіх зацікавлених сторін. Проте участь викладачів і студентів, представників ділових кіл і промисловості, парламентів та урядів, різних громадських організацій буде недостатньою без високої відповідальності вищих навчальних закладів перед суспільством.

Серед головних завдань і цінностей вищої освіти конференція ЮНЕСКО назвала внесок у сталий розвиток і вдосконалення суспільства в цілому. У цьому контексті була висловлена необхідність: – забезпечувати підготовку висококваліфікованих випускників і відповідальних громадян, поєднувати знання та навички високого рівня і постійно адаптуватись до сучасних і майбутніх потреб суспільства; – створювати можливості для отримання вищої освіти протягом усього життя, поєднуючи гнучкість в отриманні вищої освіти, індивідуальний розвиток і соціальну мобільність із метою підготовки студентів до активної участі в житті суспільства; – створювати і поширювати знання шляхом дослідницької та навчальної діяльності; – дбати про збереження та розвиток культури в умовах культурного плюралізму та різноманітності; – сприяти захисту та зміцненню суспільних цінностей як основи виховання молоді та демократичної громадянськості.

Конференція приділила значну увагу питанням етики, автономії, відповідальності та прогнозування у діяльності вищої освіти. Перш за все наголошувалось, що у відповідності з Рекомендацією про статус викладацьких кадрів закладів вищої освіти, прийнятою Генеральною конференцією ЮНЕСКО в листопаді 1997 року, вищі навчальні заклади, їх співробітники і студенти повинні: – зберігати і розширювати свої основні функції, дотримуючись наукової та інтелектуальної етики і вимогливості; – займати активну позицію з етичних, культурних і соціальних проблем, виявляючи незалежність та відповідальність, виступаючи своєрідним інтелектуальним авторитетом; – підвищувати ефективність критичного осмислення і передбачення шляхом аналізу актуальних соціальних, економічних, культурних і політичних тенденцій розвитку; – користуватися академічною свободою і автономією як комплексом прав та обов'язків, залишаючись при цьому відповідальними і підзвітними перед суспільством.

У формуванні нового підходу до вищої освіти конференція акцентувала увагу на забезпеченні доступу до вищої освіти (ст.3), який повинен визначатися здібностями, можливостями, зусиллями, завзятістю і наполегливістю в отриманні освіти. При цьому можливість отримання такого доступу може зберігатися протягом усього життя, а рівноправний доступ до вищої освіти слід пов'язувати з іншими ступенями освіти, особливо із середньою. ЮНЕСКО виходить із того, що вищі навчальні заклади є складовою частиною системи освіти, що продовжується протягом усього життя. У цій справі вищі навчальні заклади мають тісно співпрацювати з батьками, школами, студентами, соціально-економічними групами суспільства. Середня освіта покликана не тільки готувати кваліфікованих кандидатів для отримання вищої освіти шляхом розвитку їхніх здібностей до навчання на широкій основі, а й відкривати шлях до активного життя шляхом підготовки для різноманітної роботи. Утім, доступ до вищої освіти повинен залишатись відкритим для тих, хто успішно закінчує середню школу. У забезпеченні доступу до вищої освіти необхідно віддавати перевагу здібностям кожного, сприяти представникам деяких особливих цільових

груп, які мають певні труднощі й потребують спеціальної матеріальної та педагогічної допомоги. Крім цих груп, конференція значну увагу приділила подоланню різних перешкод у справі доступу жінок до вищої освіти.

Важливою функцією вищої освіти конференція назвала просування знань, проведення наукових досліджень в галузях природничих і гуманітарних наук та мистецтва, орієнтуючись на досягнення цілей і задоволення потреб в соціальній і культурній сферах. При цьому була висловлена необхідність забезпечувати відповідну збалансованість між фундаментальними і цільовими дослідженнями. У сфері наукових досліджень необхідно, з одного боку, забезпечувати усім учасникам досліджень відповідну підготовку, ресурси і підтримку, а з іншого – використовувати інтелектуальні та культурні права на результати наукових досліджень в інтересах усього людства. З метою активізації наукових досліджень конференція закликала зміцнювати дослідницький потенціал вищих навчальних закладів, надаючи їм необхідну матеріальну і фінансову підтримку з державних та приватних джерел.

Конференція привернула увагу до проблеми адекватності вищої освіти, яку слід оцінювати з позиції відповідності очікуванням суспільства, враховуючи етичні норми, політичну неупередженість, критичний підхід; актуальність щодо проблем суспільства, його соціальних цілей і потреб. Поставлено завдання забезпечити доступ як до широкої загальної освіти, так і до спеціальної освіти, спрямованої на конкретну професійну діяльність, що має готувати людину до зміни умов життя і діяльності. При цьому вища освіта має зміцнювати свої функції, пов'язані із служінням суспільству, а також робити більш активний внесок у розвиток усієї системи освіти. Важливим завданням вищої освіти визнано зміцнення співпраці із світом праці, аналіз та прогноз суспільних потреб, особливо в країнах, економіка яких переживає певні перетворення і характеризується появою нових виробничих парадигм, заснованих на знаннях. Йдеться про участь представників економіки в керівництві вищими навчальними закладами, про більш активне залучення студентів і викладачів до сфери економіки, включаючи поєднання роботи з навчанням, обміни між вищими навчальними закладами і виробництвом, тіснішу прив'язку навчальних програм до практики. При цьому вищим навчальним закладам доведеться систематично враховувати тенденції в сферах економіки, науки і техніки. Від такої взаємодії та сформованості підприємницьких навичок залежатиме зайнятість випускників, які все більше мають виступати не в ролі пошукувачів роботи, а в ролі створювачів робочих місць.

Диверсифікація на конференції розглядає у контексті забезпечення рівних можливостей, міжнародної тенденції до масового попиту, що означає наявність постійних відкритих можливостей початку і завершення вищої освіти. Зрозуміло, що більш диверсифіковані системи вищої освіти характеризуються новими типами навчальних закладів: державних, приватних і некомерційних. Вони повинні створювати різноманітні

можливості у сфері освіти і підготовки кадрів: традиційні форми, короткотермінові курси, навчання протягом неповного дня, гнучкий розклад, модульні курси, дистанційне навчання з відповідною підтримкою тощо.

Серед пріоритетів вищої освіти названі новаторські підходи, критичне мислення і творчість. Це зумовлено тим, що у світлі швидких змін відчувається потреба в новому баченні й парадигмі вищої освіти, орієнтації на студента, серйозних реформ і політики відкритого доступу до такої освіти. Таким чином можна охопити різні категорії населення і побачити новий зміст вищої освіти, її методи, практику та засоби, зв'язок і партнерство з різними прошарками суспільства. Вищі навчальні заклади повинні забезпечувати таку освіту, яка б виховувала студентів як добре інформованих та глибоко мотивованих громадян, здатних критично мислити, аналізувати суспільну практику, шукати вирішення проблем суспільства і брати на себе соціальну відповідальність. Для цього, можливо, доведеться переробляти навчальні програми, використовуючи відповідні методи. Було поставлене завдання не обмежуватись когнітивним освоєнням дисциплін, а забезпечувати нові педагогічні і дидактичні підходи, розвивати компетентність та здібності, пов'язані з комунікацією, незалежним мисленням, творчим і критичним аналізом.

Важливим елементом діяльності вищих навчальних закладів визнана політика підвищення кваліфікації співробітників, які мають виступати не тільки як джерело знань, а й формувати у студентів уміння вчитися і проявляти певну ініціативу. Науково-педагогічні працівники повинні також приділяти увагу проведенню наукових досліджень та вдосконаленню своїх педагогічних навичок. Конференція орієнтувала на дотримання положень Рекомендації про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів, прийня тої Генеральною конференцією ЮНЕСКО в листопаді 1997 року, використовуючи міжнародний досвід. При цьому не можна залишати поза увагою і питання підготовки адміністративного і технічного персоналу. Головними партнерами науково-педагогічного персоналу і відповідальними учасниками процесу оновлення вищої освіти є студенти, яких слід залучати до вирішення актуальних питань вищих навчальних закладів, зокрема, до оцінки та оновлення методики і програм навчання. З іншого боку, студенти потребують певної допомоги під час вступу до вищих навчальних закладів після закінчення середньої школи. Слід підтримувати й тих, хто припиняє і відновлює навчання в рамках процесу навчання протягом усього життя.

Учасники конференції кваліфікували якість у сфері вищої освіти як багатовимірну концепцію, що повинна охоплювати всі функції і види діяльності вищих навчальних закладів: навчальні та академічні програми, наукові дослідження і стипендії, студентів, приміщення, матеріально-технічну базу, обладнання і роботу на благо суспільства й академічне середовище. Важливе значення для підвищення якості має внутрішня самооцінка поряд із зовнішньою оцінкою, по можливості з дотриманням гласності, а також міжнародний вимір вищої освіти.

Забезпечення якості вимагає дотримання певних вимог, зокрема старанного відбору викладачів і адміністративно-технічного персоналу, постійного підвищення їх кваліфікації, включаючи питання методики викладання і навчання, мобільності між країнами та вищими навчальними закладами. Конференція привернула увагу до того, що бурхливий розвиток нових інформаційних та комунікаційних технологій буде і надалі змінювати характер розвитку, отримання і поширення знань.

Розвиток вищих навчальних закладів передбачає питання управління і фінансування вимагає вдосконалення планування й аналізу освітньої політики, партнерських зв'язків що встановлюються між вищими навчальними закладами, державними органами планування і координації.

Оптимізація управління вищої освіти має включати використання ресурсів з урахуванням критерію «затрати – ефективність», тобто переходу до практики перспективного управління, яка б відповідала потребам середовища, в якому вони діють. Очевидно, що від людей, які займаються управлінням сферою вищої освіти, вимагаються висока відповідальність, компетентність і здатність до регулярної оцінки ефективності процедур та адміністративних правил за допомогою внутрішніх і зовнішніх механізмів. Конференція наголосила, що вищим навчальним закладам повинна бути надана автономія в їх внутрішніх справах, однак така автономія повинна супроводжуватися чіткою і транспарентною підзвітністю урядам, парламентам, студентам і суспільству в цілому. Фінансування вищої освіти має здійснюватись із урахуванням того, що вона перебуває на службі суспільства і вимагає залучення як державних, так і приватних коштів. З метою спільного використання знань і навичок конференція задекларувала принципи міжнародної співпраці, солідарності та партнерства між вищими навчальними закладами різних країн і висловила за багатомовність як складову частину всіх систем вищої освіти. Утім, у процесі розвитку співробітництва і надалі слід стримувати «відплив умів», що забирає фахівців у країнах, що розвиваються.

Конференція ЮНЕСКО прийняла рамки пріоритетних дій, спрямованих на реформу і розвиток вищої освіти, у т. ч. на національному рівні. Зокрема, державам, урядам, парламентам та іншим керівним органам рекомендовано: • розробити рамки законодавчих, політичних і фінансових заходів, спрямованих на реформу і подальший розвиток вищої освіти; • зміцнювати зв'язки між вищою освітою та науковими дослідженнями, між вищими навчальними закладами та науково-дослідними інститутами; • використовувати вищу освіту як каталізатор всієї системи освіти; • розглядати розвиток вищих навчальних закладів, зокрема, на основі принципів навчання протягом усього життя, надаючи студентам оптимальний вибір і гнучкість; • розробити новаторські форми співробітництва між вищими навчальними закладами та різними секторами суспільства; • розробити такі політичні рамки співпраці, які б забезпечували нові партнерські відносини в діяльності у сфері вищої освіти; • здійснювати

чітку політику стосовно викладачів вищих навчальних закладів, як це передбачено Рекомендацією ЮНЕСКО в листопаді 1997 року; • визнати, що студенти повинні знаходитись в центрі уваги вищої освіти і входити в число безпосередніх учасників цього процесу; • сприяти національній і міжнародній мобільності науково-педагогічних працівників і студентів як необхідної умови забезпечення високої якості й адекватності вищої освіти; • створювати і забезпечувати необхідні умови для здійснення академічної свободи та інституційної автономії, щоб вищі навчальні заклади могли виконувати свої обов'язки відносно суспільства.

Рекомендовано в процесі навчання протягом усього життя переглянути взаємозв'язок із загальною, технічною і професійною середньою освітою, забезпечити відкритий доступ до будь-якої форми вищої освіти. У рамках пріоритетних заходів кожний вищий навчальний заклад повинен ураховувати потреби суспільства, ураховувати важливість дотримання етичних норм, наукової та інтелектуальної вимогливості, багатодисциплінарного та трансдисциплінарного підходів;

Конференція особливу увагу приділила: високій якості навчання і розумінню його соціальної значимості; знанню фундаментальних соціальних питань; необхідності тісного зв'язку з ефективними дослідницькими організаціями та інститутами; розвитку системи освіти у світлі рекомендацій і нових цілей освіти, намічених у доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття, представленої ЮНЕСКО в 1996 році; основам загальнолюдської етики, що застосовуються в кожній професії і у всіх видах людської діяльності. Необхідно, щоб професорсько-викладацький склад, перш за все в університетах, брав участь у викладанні, наукових дослідженнях, наставницькій роботі зі студентами та керівництві справами вищого навчального закладу, а також створювати структури, механізми і програми, які б забезпечували підвищення кваліфікації викладачів, заохочувати і розвивати дослідження як необхідний елемент вищої освіти.

Для забезпечення доступу дорослих до вищої освіти визнано необхідним: – розробити ефективні механізми для визнання результатів навчання, пройденого в різних умовах; – налагодити спільні партнерські зв'язки в галузі наукових досліджень і підготовки кадрів між системою вищої освіти та громадами; – проводити міждисциплінарні дослідження з усіх аспектів освіти і навчання дорослих за участю самих студентів; – створювати можливості для навчання дорослих із використанням гнучких, відкритих і творчих методів.

Серед заходів, які необхідно прийняти на міжнародному рівні, було визнано доцільним привернути увагу до таких як розвиток міжнародного співробітництва, активізація міжнародної академічної мобільності, пом'якшення негативних наслідків «відпливу умів» і перехід до динамічного процесу «залучення умів».

У своїй Програмній заяві 2009 року Генеральний директор ЮНЕСКО, болгарський дипломат Ірина Бокова

(http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/BPI/EPA/images/media_services/Director-General/mission_statement-bokova-ru.pdf), акцентувала увагу на проблемах глобалізованого світу, необхідності створення справедливого і рівноправного суспільства. Вона наголосила, що як провідне агентство ООН, ЮНЕСКО повинна підтримувати тіснішу координацію з метою ефективного управління, підвищення якості освіти, рівня її фінансування, прагнути до всебічної і якісної освіти на всіх її рівнях: початковому, середньому та вищому. Діяльність ЮНЕСКО покликана служити доповненням до національної політики держав, щоб успішно інтегрувати науку, прикладні дослідження і наукову освіту. Пані І. Бокова запропонувала створити Консультативний комітет із науки за участю лауреатів Нобелівської премії та Премій ЮНЕСКО.

Вирішальним інструментом оптимального використання гуманітарних ресурсів виступає навчання упродовж усього життя, оскільки таке навчання є не лише аспектом освіти і професійної підготовки, а й основним принципом, на якому сходяться пропозиція та попит у всьому процесі навчання. Всі люди, які живуть у Європі, повинні мати однакові шанси, щоб відповідати вимогам соціальних та економічних змін і брати активну участь у формуванні майбутнього Європи.

Домінуючим принципом оптимізації гуманітарних ресурсів з економічної точки зору виступає людина. Слід зауважити, що поняття гуманітарних ресурсів визначається як сума всіх здійснених у минулому інвестицій у виховання та підготовку. Особливого значення набуває соціальна відповідальність, що є суттєвою ознакою громадянського суспільства, діючою структурою якого виступають вищі навчальні заклади. Зазначимо, що соціальна відповідальність в її нинішньому розумінні утвердилася в США, Західній Європі та Японії ще у другій половині минулого століття наслідок різних обставин. Тоді йшлося про усвідомлення взаємозалежності суспільства і влади, економіки і освіти, вплив соціальних умов на діяльність підприємств і організацій та їхню відповідальність перед суспільством, у якому вони працюють. У цьому зв'язку слід детальніше зупинитись на визначенні категорії відповідальності. Нагадаємо, що як філософсько-соціологічне поняття вона відображає об'єктивний, історично конкретний характер взаємин між особистістю, колективом і суспільством з точки зору свідомого здійснення взаємних вимог. Отже, з практичної точки зору йдеться про реакцію суб'єктів соціально-економічного і політичного життя на реальні проблеми і виклики.

Коли говоримо про усвідомлення вищим навчальним закладом своїх обов'язків перед суспільством та необхідність їх виконання, певну інтерпретацію діяльності, то категорія відповідальності розглядається в позитивному сенсі, який і демонструють вищі навчальні заклади. Оскільки негативний аспект даного поняття означає відповідальність за вчинені в минулому дії, пов'язані з порушення моральних та правових норм. Соціально-психологічні науки, розглядаючи соціальну відповідальність,

акцентують увагу на контролі за діяльністю суб'єкта з точки зору виконання загальноприйнятих цінностей, норм і правил.

При цьому зовнішні форми контролю забезпечують покладання на суб'єкта відповідальності за результати його діяльності (підзвітність, заохочення, покарання тощо).

Внутрішні форми контролю означають саморегуляцію діяльності суб'єкта і пов'язані з його власним усвідомленням відповідальності, обов'язку, суспільної необхідності.

Зміст соціальної відповідальності вищих навчальних закладів характеризується взаємозв'язком двох сторін. Об'єктивна – включає вимоги суспільства, держави, громадськості, партнерів, а суб'єктивна – характеризується раціональністю осмислення суті суспільних вимог, ставленням до них та здатністю їх здійснити належним чином і з розумінням наслідків своїх дій. При цьому розрізняють індивідуальну та колективну відповідальність.

Скажімо, індивідуальна відповідальність випускників ВНЗ має полягати в тому, щоб залишитись працювати у своїй країні або повернутись до неї після закінчення вищого навчального закладу за кордоном. Європейська рада рекомендує встановити структурне партнерство з підприємствами, щоб тісніше пов'язати вищі навчальні заклади з економікою. Крім свого первинного завдання, університети повинні усвідомити свою роль як суб'єкти економіки, що здатні краще і швидше реагувати на запити ринку, щоб приділити більшу вагу науковим дослідженням.

Структурне партнерство дозволяє посилити взаємодію між університетами і підприємствами, зокрема з питань фінансування, можливостей наукових досліджень тощо. Це потребує чітких стимулів, щоб у вищих навчальних закладах створити відповідні структури, розвивати дух підприємництва і здібності у сферах менеджменту, підприємництва та інновацій. Крім цього, університети повинні пропонувати навички і вміння, що зорієнтовані на ринок праці, оскільки кваліфікації випускників вищих навчальних закладів повинні відповідати потребам ринку. Така практика стосується всіх рівнів освіти. На цей пріоритет слід зорієнтувати і плани щодо навчання упродовж усього життя. З допомогою інноваційних навчальних планів, методів викладання і навчання та програм перепідготовки, які, крім знань спеціальних дисциплін, охоплюють також навички, зорієнтовані на зайнятість, можна задовольнити цю потребу. Університети повинні інтегруватись, а також належну увагу приділяти практиці й повніше враховувати все це в навчальних планах. Успіх на ринку праці може слугувати індикатором якості та успішності університету.

На рівні захисту дисертацій претенденти на професійну дослідницьку кар'єру, крім підготовки з техніки досліджень, повинні здобути навички з менеджменту досліджень і гуманітарних прав, комунікації, роботи в мережі, підприємницького мислення та колективної співпраці. Суттєве значення для університетів має міждисциплінарність та трансдисциплінарність, якщо вони

хочуть адаптуватись до нових можливостей і нових завдань. Університети повинні визначити свої пріоритети у викладанні та дослідженні й сконцентруватись якомога більше на сферах досліджень і менше на наукових дисциплінах. Вони мусять також сприяти мобільності студентів, дослідників, груп дослідників з метою інтенсифікації обміну між ними. З цією метою необхідні нові інституційні та організаційні підходи до менеджменту персоналу, оцінювання, фінансування, викладання тощо. Інтерес до знань університети мають підтримувати шляхом включення в цей процес усього суспільства. У суспільстві, що базується на знаннях вищі навчальні заклади практикують комунікацію і діалог із відповідними партнерами, а також із суспільством шляхом конференцій, днів відкритих дверей і дискусійних форумів. При цьому вони збільшують свою легітимність, а також зацікавленість в інвестиціях. Водночас вони мусять відкрити можливості для навчання упродовж усього життя.

Ключовим завданням університетів є постійне прагнення до досконалості. Привабливість університетів можна підвищити шляхом концентрації ресурсів, мобільності і зростаючої конкуренції. Університети повинні також підвищити свою привабливість завдяки дослідникам і студентам, однак мусять одночасно ввести гнучкі та прозорі способи для незалежності досліджень і перспектив кар'єри. Досконалість означає також створення пріоритетів для певних сфер і вимагає створення установ для опіки над випускниками вищих навчальних закладів та аспірантів. Основоположне значення має спрощення правових і адміністративних можливостей для в'їзду студентів та дослідників з країн, які не є членами ЄС.

Європейська комісія за пропонувала інтенсифікувати загальноєвропейські заходи щодо проведення реформ, необхідних для модернізації вищої освіти. Як ключові суб'єкти економіки, що базується на знаннях, університети стоять перед численними викликами і повинні здійснити реформи, необхідні для їх повноцінної участі у світовій конкуренції у сфері освіти, досліджень та інновацій. У цих реформах йдеться по суті про мобільність, визнання закінчень, автономію, компетентності, фінансові можливості, досконалість і партнерство з університетами (Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament vom 10. Mai 2006 „Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation“ [KOM(2006) 208 endgültig – Nicht im Amtsblatt veröffentlicht.]). Європейські університети, а це 4 тис. вищих навчальних закладів, більше 17 млн студентів та близько 1,5 млн працівників, у тому числі 435 тис. науковців, мають досить потужний потенціал. Попри це Європейська комісія бачить низку аспектів, розглядаючи їх як виклики перед державами – членами Євросоюзу та університетами, які необхідно подолати, щоб модернізувати вищу освіту та наукові дослідження і змінити їх структуру, щоб вистояти в конкурентній боротьбі.

Йдеться про такі аспекти: • уніфікація систем вищої освіти держав-членів ЄС та подолання їхньої роздробленості, яка ускладнює співпрацю на

національному, європейському і міжнародному рівнях, гальмує диверсифікацію та досягнення цілей якості; • пропозиції освіти, які не залишають достатньо місця іншим курсам та дисциплінам; • негнучкі управлінські приписи і тривалі процедури визнання документів про закінчення; • недостатні ресурси для вищої освіти та досліджень високої якості порівняно з американськими університетами.

Через це європейські університети вступають у все більшу міжнародну конкуренцію за талановитих науковців і студентів і залишаються на задньому плані. Однак вони повинні мати можливість повністю розвивати свій потенціал. Якщо самі вищі навчальні заклади поділяють певні цінності та завдання, вони не мусять пропонувати все в обов'язковому порядку, однаковий розподіл викладання і досліджень, однакові підходи до досліджень і дослідницького навчання, той самий набір послуг і наукових дисциплін. Дослідження має бути основоположним завданням вищих навчальних закладів, утім, для деяких ВНЗ повинні існувати певні обмеження цього переліку, щоб краще мобілізувати знання. Важливим завданням є реформування з метою розвитку потенціалу європейських університетів. Щоб сприяти географічній та міжсекторальній мобільності, слід усунути перешкоди для університетів, особливо стосовно дослідників. Необхідно підвищити значення мобільності як джерела забезпечення навчання та кар'єри, яку, утім, слід полегшити через стипендії та позички для студентів, які можна було б перенести на весь Європейський союз. Широке застосування пенсійних норм і усунення будь-яких перешкод сприятимуть професійній, а також міжнародній та міжсекторальній мобільності викладачів, студентів та науковців і цим самим дадуть нові інноваційні імпульси.

Європейська комісія вбачає своє завдання в тому, щоб підтримати зусилля окремих країн, завдяки: • співпраці з суб'єктами прийняття рішень у державах – членах ЄС із метою підтримки заходів у сфері освітньої політики. У 2006 році Єврокомісія запропонувала програму модернізації універсу, сприянню реформуванню ВНЗ в 47 країнах і формуванню Європейського простору вищої освіти; • сприянню обміну випробуваними практикою стратегіями між різними країнами та досвідом подолання викликів; студентам, які хочуть працювати або навчатись за кордоном, а також підтримці інших проектів для поліпшення співпраці між вищими навчальними закладами та іншими інституціями; • завдяки використанню європейських програм як Tempus і ErasmusMundus, сприяти співпраці у сфері вищої освіти між країнами – членами ЄС. Специфічні цілі вимагають успішних результатів від системи освіти, утім, при цьому можливі суперечності в реалізації політики освіти. Зокрема, між системою зайнятості та якістю підготовки фахівців.

Завдання політики освіти полягає і в тому, щоб сприяти формуванню ціннісних орієнтацій та правил поведінки молоді й передати їм знання, необхідні для життя в сучасному суспільстві. З одного боку, йдеться про

якомога більше спільного, об'єднуючого, щоб забезпечити ідентичність суспільства як певного суспільства з відповідними нормами, цінностями та правилами. З іншого, – важливою є диференціація та індивідуальне розкриття особистості. Отже, має місце суперечність між метою інтеграції, соціалізації суспільства та завданнями індивідуалізації. Загальні суспільні норми та цілі політики освіти, як правило, виводяться з цілей, які суспільство ставить перед освітою своїх членів. Сюди відносяться цілі справедливості, рівності, збереження людської гідності й вільне розкриття особистості, захист бідних, сприяння економічному зростанню та цілісність життєвих відносин. Водночас давньою традицією вищих навчальних закладів Європи є відповідальність перед суспільством, яка виступає передумовою їх успішної діяльності та ролі в розвитку економіки, культури, освіти і науки. Нині з метою подолання викликів XXI століття Європа очікує від вищих навчальних закладів континенту підвищення своєї ролі в глобальних процесах, більш вагомого внеску в розв'язання актуальних проблем сучасності. Фундаментальних досліджень потребують енергетичні проблеми, питання зміни клімату, прискорення технологічного прогресу, зростання тривалості життя, глобальної взаємозалежності, соціально-економічної нерівності тощо. Однак за часткою людей з вищою освітою Європа відстає від конкуруючих економік світу. Крім цього, у Європі є чимало некваліфікованих або малокваліфікованих працівників. Дуже важливо, як відзначалося на Міжнародній Конференції з морально-етичного виміру вищої школи (Бухарест, 5 вересня 2012 р.), щоб відповідальність, що стала в XXI столітті більш важливою, розглядалась із повним усвідомленням наслідків радикального та швидкого розширення місії університету в суспільстві знань. Виконання цих завдань потребує також належної соціальної відповідальності вищої школи, яка базується на усвідомленні викликів глобалізованого світу, проблем економічного і соціального розвитку суспільства, та розумінні своїх обов'язків перед суспільством, органами влади, науково-педагогічними працівниками і студентами, персоналом вищих навчальних закладів, місцевими громадами, партнерами, службами тощо. В основі такої взаємодії має бути, зокрема, розуміння урядами, університетами і їх студентами довготермінових завдань «Європи знань». Очевидно, що простого визначення поняття «освіта» бути не може, оскільки воно в процесі історичного розвитку набуло широкої інтерпретації. Освіта не є лише простим результатом навчання і старання. Тому і в наш час продовжуються пошуки адекватного визначення цього поняття. Зокрема, висловлюється думка замінити освіту певним набором компетентностей.

Формулювання нових цілей освіти також є завданням формування спільної європейської ідентичності. Освіта в певному сенсі є ключем до навчання і розуміння того, як долати сучасні виклики, зокрема сприяти активній громадянській позиції і бажанню працювати. Ще на початку 90-х років європейська економіка повинна була пристосовуватися до глибоких змін у способі виробництва, торгових потоків та інвестицій, що вивело з

рівноваги ринки праці. Наслідком стали високе безробіття, падіння кваліфікації працівників та розрив між пропозицією та попитом, що постійно зростали. Для того, щоб вирішити ці проблеми, необхідно було приділити увагу питанням загальної та професійної освіти. У порівнянні з попередніми визначеннями (індустріальне суспільство та суспільство послуг) суспільство знань робить акцент на цінності знань, а не сировини, праці та капіталі. Отже на першому місці знаходиться завдання доступу до знань, засвоєння та володіння ними.

Такий підхід знаходить підтримку з боку вчителів та викладачів, оскільки знання мають безпосереднє відношення до розуміння, усвідомлення та пізнання. Тому знання розглядаються і використовуються в різних педагогічних теоретичних концепіях та на практиці як: • теоретична наукова і виховна концепція, зокрема з питань можливостей систематизації педагогічних знань; • як концепція дій у контексті політики освіти, у т. ч. з питань критеріїв формування навчальних планів та використання знань; • як інституційна дидактична концепція з питань передачі знань; • як концепція засвоєння знань у процесі навчання.

Важливим завданням вищої освіти є підтримка основних загальноприйнятих та громадянських цінностей. Слід нагадати, що Болонські реформи мають соціальний вимір і передбачають забезпечення доступності вищої освіти для всіх громадян, створення відповідних умов для студентів, з тим, щоб вони могли безперешкодно завершити навчання, а також високу мобільність та соціально-психологічну згуртованість. Соціальний вимір включає також заходи, які повинен вживати уряд з метою надання фінансової та економічної допомоги студентам, особливо тим, що знаходяться в соціально несприятливих умовах, а також забезпечення консультаційними послугами з метою розширення доступності освіти. Слідом за відчуттям свого потенціалу, ролі в суспільстві, сили та нових можливостей зростало бажання великих корпорацій здійснювати адекватний вплив на розвиток відповідних суспільств та окремих держав. У нинішніх умовах університетська спільнота також час від часу справедливо порушує питання, щоб у рамках своєї соціальної відповідальності не просто адекватно реагувати на потреби та інтереси суспільства, а й брати більш активну участь у визначенні перспектив розвитку економіки, соціальної сфери, науки і культури. Ректори університетів європейських країн проголосили фундаментальні принципи, які повинні підтримувати значення університетів. Зокрема, слід назвати такі: автономія університету як установи загальнодержавного значення, продовжувача європейської гуманістичної традиції, моральна та інтелектуальна незалежність від будь-якої політичної й економічної влади; свобода та безперервність навчання і досліджень, толерантність та готовність до спілкування; відкритість до взаємовпливу культур і розвитку мобільності серед викладачів та студентів. Таким чином, університети повинні мати право розробляти свою стратегію, вибирати певні пріоритети в навчанні та проведенні наукових досліджень, витратити

відповідним чином свої ресурси, профілювати свої програми і встановлювати свої критерії для прийому професорів та студентів.