

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІВАНО-ФРАНКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
НАФТИ І ГАЗУ

На правах рукопису

ГРИВНАК БОГДАН ЛЮБОМИРОВИЧ

УДК 141.2: 37.013.73

**МОДЕРНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ
ЯК ЧИННИК ЦІННІСНО-СВІТОГЛЯДНОЇ ВИЗНАЧЕНОСТІ
СУСПІЛЬСТВА**

09.00.10 – філософія освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня
кандидата філософських наук

Науковий керівник:

ДЗВІНЧУК ДМИТРО ІВАНОВИЧ,
доктор філософських наук, професор

ІВАНО-ФРАНКІВСЬК – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ЗДОБУТКИ І ВТРАТИ ОСВІТНІХ РЕФОРМ В УКРАЇНІ ЗА РОКИ НЕЗАЛЕЖНОСТІ (ФІЛОСОФСЬКЕ УЗАГАЛЬНЕННЯ).....	15
1.1. Філософський аналіз поглядів українських науковців на розвиток національної освіти напередодні здобуття державної незалежності.....	15
1.2. Еволюція наукових уявлень про пріоритети реформування вітчизняної системи освіти в 1990-х роках.....	36
1.3. Пошук вектору модернізації вітчизняної системи освіти на межі XX – XXI століть.....	58
Висновки до першого розділу	72
РОЗДІЛ 2 ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ СУСПІЛЬСТВА XXI СТОЛІТТЯ.....	76
2.1. Основні обриси зміни індустріального суспільства інформаційним.....	76
2.2. Головні причини появи моделі суспільства знань та її вплив на вибір стратегії освітніх модернізацій.....	92
2.3. Взаємообумовленість перспектив суспільно-економічного та освітнього розвитку в Україні у XXI столітті	113
Висновки до другого розділу	132
РОЗДІЛ 3 ЦІННІСНО-СВІТОГЛЯДНИЙ ВИМІР ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ В УКРАЇНІ У СВІТЛІ СУЧАСНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО СУСПІЛЬНУ ЕВОЛЮЦІЮ.....	135
3.1. Аналіз еволюції провідних освітніх парадигм 1990-х років.....	135
3.2. Парадигма індивідуально-особистісного навчання початку XXI століття.....	151
3.3. Пошуки оптимального шляху розвитку освітньо-виховної сфери в сучасній Україні.....	162
Висновки до третього розділу	173
ВИСНОВКИ.....	178
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	181

ВСТУП

Актуальність дослідження полягає у необхідності виявити особливості модернізаційного потенціалу освіти в сучасному суспільстві, в якому збільшується кількість, якість та взаємопов'язаність ризиків, зумовлених інтенсифікацією та ускладненням соціальних змін. Розвиток держави, структурні перетворення на макро-, мезо- та мікрорівнях мають бути гармонійно взаємно узгодженими з модернізацією освіти для задоволення потреб громадян та встановлення нової системи цінностей, яка відповідає принципам демократичного громадянського суспільства.

Завдання освіти в кожній країні визначаються особливостями і перспективами її соціально-економічного розвитку та загальноосвітніми процесами і тенденціями. Система освіти суспільства має відповідати його стратегічним завданням. Як наголошується в Національній доктрині розвитку освіти, освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені.

Проте стан справ у вітчизняній освіті, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства й держави. Глобалізація, зміна технологій, перехід до інформаційно-технологічного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини як головну мету, ключовий показник і основний важіль сучасного прогресу, потребу в радикальній модернізації галузі; ставлять перед державою та суспільством завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки, першочерговість розв'язання їх нагальних проблем. Сучасне життя вимагає інтелектуально-розвиненої особистості, базовим компонентом духовного світу якої будуть саме фундаментальні знання і здатність до самоосвіти в контексті інформації, обсяги якої постійно зростають.

Всі вищезначені фактори спричиняють певну дезорієнтацію

суспільства, його ціннісно-світоглядну невизначеність. Це і не дивно. Проголошення незалежності нашої держави та падіння «залізної завіси» зробило можливим приєднання України до світових інтеграційних процесів, зокрема і в галузі освіти. Це, в свою чергу, вимагало включення української системи освіти до єдиного загальноосвітнього простору. Панування інформаційного суспільства із різким збільшенням обсягів доступної для пересічного громадянина інформації виводить на перший план можливість особи до її аналітичного осмислення та передачі за допомогою технічних засобів. Цей процес увійшов у протиріччя із замкнутістю радянської системи освіти, практично не орієнтованої на швидке впровадження у навчальний процес новітніх досягнень науки і техніки. Тому утвердження в Україні базових принципів філософії глобальної освіти проходило паралельно із розвінчанням міфу про «найкращу у світі радянську систему освіти».

Таким чином, розвиток освітніх парадигм в Україні, як і на всьому пострадянському просторі, мав свою специфіку, що пояснюється умовами проживання в суспільстві з авторитарними методами управління та браком інформації про новітні педагогічні технології.

Сьогодні наше суспільство стикається зі швидкими і величезними технологічними змінами. Тому потрібні нові методи і засоби реформування і модернізації системи освіти для вдосконалення процесу отримання знань. У Лісабонській стратегії Євросоюзу, наприклад, визнається потреба навчання протягом життя для того, щоб бути здатним протидіяти економічним і соціальним проблемам.

Останнім часом все більш очевидним стає те, що потреба в освіті проявляється не тільки на рівні окремої особистості, окремої організації, а й суспільства в цілому. Тому такою актуальною сьогодні є концепція «безперервної» освіти, адже навчання протягом усього життя – це не забаганка окремої особистості, а нагальна потреба і вимога часу. Як свідчить міжнародна практика та аналіз сфери послуг з перепідготовки і навчання персоналу, погіршення економічної ситуації актуалізувало необхідність

випереджального професійного розвитку, формування за допомогою перепідготовки вміння швидко і адекватно реагувати на зовнішні виклики, своєчасно переходити в перспективні професійні сектори відповідно до вимог ринкової економіки та економіки «суспільства знань» (інформаційного суспільства).

Виходячи із вищенаведеного, актуальність дослідження полягає у необхідності пошуків оптимального шляху модернізації освітньо-виховної сфери в сучасній Україні. Такого шляху, при якому б освіта, з однієї сторони, мала можливість на рівних конкурувати з освітніми системами провідних високорозвинених країн (враховуючи їх досвід та новітні досягнення), а з іншої, зберегла б усі ті власні здобутки, які виділяють її з поміж інших та забезпечують власну автентичність.

Ступінь наукового опрацювання проблеми. Дослідженню тематики, що проаналізована в дисертації, присвячена доволі значна кількість наукових та методичних публікацій. Однак, ця проблема є надзвичайно багатоаспектною, а тому її можна аналізувати як з позицій педагогіки, філософії освіти чи управління, так і з позицій соціології, культурології, історії та інших суміжних наук. Узагальнити результати цих досліджень покликана філософія. Саме філософсько-освітній аналіз ціннісно-світоглядного потенціалу модернізації освіти у справі подолання суспільно-орієнтаційної невизначеності досі був недостатньо системно опрацьованим у вітчизняній науці.

Розвиток системи освіти в Україні в досліджуваний нами період був предметом інтенсивних наукових дискусій, що безумовно відображено у значній кількості праць з педагогіки, соціології, психології та філософії освіти. Нам, перш за все, хотілось би виділити наукові доробки таких вчених як: В. Андрущенко, І. Бех, М. Богуславський, Б. Ганьба, В. Громовий, Л. Губерський, Д. Дзвінчук, В. Кремень, П. Кононенко, К. Корсак, О. Котлярова, А. Кузьмінський, М. Култаєва, В. Луговий, М. Михальченко, Є. Пінчук, І. Предборська, С. Пролеєв, З. Самчук, Г. Стасюк, І. Степаненко,

Н. Сухова та ін.

Світові наукові надбання, що стосуються проблеми модернізації освітньо-виховної сфери відповідно до мінливих тенденцій сучасного суспільства та прогресу у всіх його проявах досить суттєві. Закордонні науковці, особливо російські, наголошують на важливості змін в освітньому середовищі, маючи на увазі не тільки методологічне, а й філософсько-світоглядне бачення проблеми. Хотілося б виділити наукові праці таких відомих авторів як А. Андреев, М. Артамонова, Н. Бар, Ч. Купісевич, Д. Лодж, А. Новіков, А. Панова, Н. Юдкевич та ін.

Слід приділити належну увагу поняттю «інформаційне суспільство», адже саме згідно його принципів і здійснюється розбудова освітніх систем більшості розвинених країн. Це поняття ретельно проаналізовано у працях таких учених та дослідників як: Д. Белл, М. Кастельс, У. Мартін, Й. Масуда, Ф. Махлуп, Е. Тофлер, Ф. Уебстер, Ю. Хаяші та ін.

Протягом останніх 10-15 років з'явилася значна кількість праць, що стосуються запровадження принципів та функціонування інформаційного суспільства, і в доробках вітчизняних учених таких як: О. Голобуцький, В. Даніл'ян, Д. Дзвінчук, А. Колодюк, В. Лях, Є. Макаренко, О. Маруховський, В. Руденко, О. Шевчук, А. Ярошенко та ін.

Значна кількість науковців, які займаються дослідженнями глобальних суспільних трансформацій вважають, що інформаційне суспільство перейшло в нову фазу свого розвитку – суспільство знань. Цей процес аналізували такі відомі вітчизняні та зарубіжні вчені як В. Андрущенко, Г. Берегова, Д. Дзвінчук, П. Дракер, М. Згуровський, В. Зінченко, К. Корсак, М. Михальченко, А. Новіков, А. Сбруєва, Ф. Уебстер. Нові ідеї у цьому напрямку пов'язані, насамперед, із працями П. Дракера і М. Кастельса.

Важливу роль в осмисленні шляхів здійснення модернізаційних процесів у сучасному суспільстві відіграє теорія суспільства ризику, яку розробляли У. Бек, Н. Луман, російські – В. Гришаєв, М. Ковальова, а також вітчизняні дослідники А. Качинський, В. Пасісниченко, О. Проценко, і

зокрема у сфері філософії освіти – О. Бойко, О. Литвин, П. Чурмантаєв та інші.

Як уже зазначалося, модернізацію освіти будь-якої держави неможливо здійснювати не поклавши в основу певну модель, або так звану парадигму розвитку освіти. Питанням дослідження парадигм освіти приділяла увагу значна кількість учених як українських, так і зарубіжних, зокрема: Ш. Амонашвілі, В. Андрущенко, В. Баранівський, М. Бойченко, Н. Бордовська та А. Реан, С. Гадмалієв, Н. Дем'яненко, І. Зязюн, Є. Іванова, В. Кізіма, І. Колесникова, К. Корсак, В. Краєвський, Т. Кун, М. Лукашевич, В. Огнев'юк, В. Пилиповський, М. Романенко, О. Уваркіна та ін.

Окремо слід виділити авторів, які присвятили свої дослідження особистісно-орієнтованому навчанню. Теоретичні та методологічні засади парадигми особистісно-орієнтованого навчання досліджувалися у працях таких українських вчених як А. Береснєв, І. Бех, О. Гомілко, Л. Горбунова, Т. Гуменникова, А. Кордюк, А. Коробченко, К. Корсак, О. Пехота, С. Подмазін, В. Рибалка, О. Савченко, А. Фасоля та ін.

Водночас низка питань, що розглядалися в дисертаційній роботі, в науковій літературі висвітлені недостатньо. До них, зокрема, належить аналіз розвитку освіти нашої держави напередодні суспільного розлому перед проголошенням Україною незалежності. В цілому ж недостатньо розробленими залишаються питання ролі вітчизняної системи освіти у визначенні ціннісно-світоглядних засад здійснення модернізації сучасного українського суспільства.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження є складовою комплексної теми науково-дослідної роботи кафедри публічного управління та адміністрування Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу «Освіта як пріоритет державної політики щодо розвитку кадрового потенціалу країни» (Номер державної реєстрації – 0110U005864). Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Івано-Франківського національного

технічного університету нафти і газу (протокол № 02/498 від 02 березня 2011 року).

Мета дисертаційного дослідження полягає в обґрунтуванні детермінативного впливу модернізації системи освіти України на ціннісно-світоглядну визначеність суспільства в контексті входження вітчизняної системи освіти в європейський та світовий освітні простори.

Досягнення поставленої мети потребує вирішення наступних **дослідницьких завдань**:

- дати визначення поняттю «суспільно-орієнтаційна невизначеність»;
- охарактеризувати потребу, можливості досягнення та зміст інтегральної модернізаційної парадигми освіти;
- дослідити суспільну значущість модернізації освіти України;
- проаналізувати філософсько-освітні засади формування моделі суспільства XXI століття;
- визначити потенціал використання світоглядно-філософських засад для аналізу освітніх процесів;
- розвинути обґрунтування моделі модернізаційного розвитку освіти в контексті сучасних освітніх парадигм;
- уточнити характеристику стану освітніх реформ в Україні доби незалежності;
- уточнити етапи розвитку сучасної української освіти під кутом зору становлення її ціннісно-світоглядних засад.

Об’єкт дослідження – система освіти України в контексті потреб і ризиків суспільного розвитку.

Предмет дослідження – модернізація вітчизняної системи освіти в умовах суспільних трансформацій в Україні з часу здобуття нею державної незалежності.

Провідна гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що комплексне дослідження модернізації системи освіти України зі світоглядно-філософської точки зору в сучасних умовах дасть змогу визначити основні

ціннісні засади впровадження інновацій, які ми спостерігаємо у житті світового суспільства загалом та українського зокрема протягом останніх десятиліть.

Методи дослідження. У дисертаційній роботі було використано такі методи: діалектичний – для дослідження комплексу освітніх та суспільних явищ і процесів у розвитку та взаємозв’язку; єдності історичного та логічного – для визначення особливостей виникнення та закономірностей розвитку освітніх та суспільних процесів, а також еволюції освітніх парадигм; порівняльний метод, за допомогою якого здійснено компаративний аналіз освітніх парадигм; метод герменевтики, який дозволив проникнути у внутрішню структуру процесу модернізації освіти; системний – для розгляду системи освіти як цілісного соціального явища в контексті розвитку демократичних процесів у суспільстві, а також метод каузального аналізу – для встановлення й пояснення причинно-наслідкових зв’язків між феноменами цивілізаційного, суспільного й освітнього процесів.

Методологічну основу дослідження склали загальнофілософська теорія пізнання, принцип світоглядного плюралізму, принцип наукового переходу від абстрактного до конкретного та ін. Головним методологічним прийомом наукової роботи стало узагальнення положень видатних українських та зарубіжних науковців, що стосувалися питань модернізації освіти в сучасному суспільстві як у світі загалом, так і в Україні зокрема.

Під час виконання роботи інтенсивно застосовувався міждисциплінарний підхід – для аналізу процесів розвитку освітньо-виховної сфери з позицій філософії, педагогіки, державного управління. Крім того, було використано соціокультурний підхід – для розгляду ціннісних та соціокультурних аспектів модернізації освіти в інформаційному суспільстві (суспільстві знань).

Наукова новизна отриманих результатів визначається обґрунтуванням ціннісно-світоглядних основ суспільних трансформацій в Україні в контексті вимог суспільства знань. У дисертації сформульовано положення, які

конкретизують наукову новизну дослідження і виносяться на захист.

Уперше:

– у вітчизняній науковій літературі надано визначення поняттю «суспільно-орієнтаційна невизначеність» як такому, що позначає стан переходу від політичної, економічної, культурної та соціальної дезорієнтації українського суспільства в пострадянський період розвитку країни до здобуття нової орієнтації на перманентну модернізацію основних сфер життя суспільства із залученням потенціалу суспільного впливу, яким володіє вітчизняна система освіти. Якщо у класичній соціології така невизначеність витлумачувалася переважно як ситуація аномії, то сучасні соціальні теорії, зокрема теорія суспільства ризику розглядає ситуацію невизначеності як розширене поле можливостей, які варто використовувати для здійснення інтенсивних соціальних змін на основі відповідної рефлексії;

– доведено, що спроби рядом авторів проаналізувати філософсько-освітню ситуацію сучасності під кутом зору конкуренції різноманітних освітніх парадигм, як правило, концентруються на аналізі саме історичних форм останніх, а не на аналізі тих напрацьованих у них цінностей, які можна сполучити у рамках інтегральної модернізаційної парадигми освіти. Критерієм філософської оцінки освітніх парадигм постає в такому разі той ціннісно-світоглядний зміст освіти та виховного процесу, який ці парадигми напрацьовують. Це дозволяє рефлексивно виокремлювати зі складу різних історичних освітніх парадигм прагматично успішні педагогічні технології, а не нескінченно уточнювати їхні понятійні та історичні кордони;

Набуло подальшого розвитку:

– положення про модернізацію системи освіти України як завдання, яке може бути реалізоване в теорії та на практиці лише на засадах міждисциплінарності, яка повинна мати єдине ціннісно-світоглядне ядро, а саме спрямовувати модернізаційні зусилля на підготовку людини до життя у глобалізованому динамічному світі, де головними ціннісно-світоглядними якостями індивіда виступають опанування собою у ситуаціях ризику,

здатність до самоосвіти, ініціативність, самодисципліна, комунікативні чесноти та вміння оперативно приймати управлінські рішення у практичних ситуаціях;

- положення щодо філософсько-освітніх засад формування моделі суспільства XXI століття. Визначено суспільство ризику як головну причину появи моделі суспільства знання як суспільства майбутнього та його вплив на вибір стратегії освітньої модернізації;

- визначення потенціалу використання світоглядно-філософських засад суспільства ризику для комплексного аналізу розвитку освітніх процесів як на глобальному, так і на національному рівні;

- обґрунтування парадигмальної моделі модернізаційного розвитку освіти та виявлення оптимальних шляхів залучення напрацювань історичних освітніх парадигм на засадах теорії суспільства ризику.

Уточнено:

- положення, що поворотним моментом, з якого освіта України почала набувати сучасних модернізаційних рис та орієнтацію на подолання суспільно-орієнтаційної невизначеності, можна вважати середину 1980-х років: комплекс суспільно-політичних подій – а саме початок перебудови радянської політичної системи, аварія на Чорнобильській АЕС, зростання суспільного впливу Народного Руху України, тощо – зумовлюють те, що з цього історичного моменту система освіти починає латентно опановувати модель суспільства ризику;

- етапи розвитку сучасної української освіти під кутом зору становлення її ціннісно-світоглядних засад: 1985–1994 роки – радикальна зміна суспільно-політичних та світоглядних орієнтирів системи освіти; 1995–2001 роки – відмова від радикалізму на користь прагматизації вітчизняної системи освіти; 2002 і дотепер – пошук шляхів модернізації управління системою освіти на шляху до суспільства знань. Майбутнє вітчизняної системи освіти слід ґрунтувати на моделі суспільства ризику, але зі збереженням пріоритету гуманістичних та національних цінностей.

Теоретичне і практичне значення дисертаційного дослідження полягає у тому, що на підставі здійсненої роботи з пошуків оптимального шляху розвитку освітньо-виховної сфери в сучасній Україні сформовано узгоджену концепцію реформування освітньої системи нашої держави, яка з однієї сторони відповідає тим вимогам сьогодення, що забезпечують їй можливість на рівних конкурувати з освітніми системами провідних високорозвинених країн (враховуючи їх досвід та новітні досягнення), а з іншої зберігає всі ті власні здобутки, які виділяють її з-поміж інших та забезпечують її автентичність. Результати дисертаційної роботи можуть бути використані при формуванні та реалізації стратегій розвитку освіти, а також під час викладання таких дисциплін як «Філософія освіти», «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи».

Особистий внесок здобувача. Дисертаційна робота є самостійним авторським дослідженням. Результати і висновки, пропозиції та рекомендації, у тому числі й ті, що характеризують наукову новизну дисертації, одержані автором особисто.

У публікації [11], поданої у списку праць автореферату дисертації авторові належить частина дослідження, де розглядаються основні виклики, які ставить сучасне суспільство перед освітою та аналізуються можливі шляхи їх подолання. У публікації [17] вищезазначеного списку авторові належить частина дослідження, у якій подано пропозиції щодо виходу України на світову арену демократичного ладу з урахуванням європейських стандартів щодо формування соціально-культурних засад розвитку суспільства. У публікаціях [21] та [22] авторові належить частина дослідження, яка присвячена актуальності використання інформаційних технологій при формуванні зв'язків з громадськістю ВНЗ, а також наголошується на важливості та невідворотності віртуалізації освітнього простору.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та висновки дисертаційного дослідження обговорювались на міжнародних та

всеукраїнських наукових конференціях: Міжнародній науково-практичній конференції для студентів, аспірантів, науковців «Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій» (м. Суми, 2011 р.); Всеукраїнській науково-методичній конференції «Теорія і методика саморозвитку педагогічної майстерності педагогів вищих навчальних закладів України» (м. Івано-Франківськ, 2011 р.); Всеукраїнській науковій конференції «Актуальні проблеми соціальної комунікації» (м. Івано-Франківськ, 2011 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Ціннісні пріоритети освіти – виклики XXI століття» (м. Луганськ, 2011 р.); Проблемно-науковій міжгалузевій конференції «Юриспруденція та проблеми інформаційного суспільства» (м. Івано-Франківськ, 2011 р.); Міжнародній науково-методичній конференції «Європейський простір вищої освіти як основа розвитку суспільства знань» (м. Рівне, 2011 р.); Всеукраїнській науковій конференції «Трансформація політико-управлінських та державно-владних відносин у процесі європейської інтеграції» (м. Івано-Франківськ, 2012 р.); Всеукраїнській науково-методичній конференції «Соціальні комунікації в інформаційному суспільстві» (м. Івано-Франківськ, 2013 р.); Всеукраїнській науково-методичній Інтернет-конференції «Інформаційна культура у просторі професійної комунікації», (м. Івано-Франківськ, 2014 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Практична психологія освіти XXI століття: проблеми та перспективи» (м. Умань, 2014 р.); Міжнародній науково-методичній конференції «Теорія та практика управління педагогічним процесом» (м. Одеса, 2014 р.); Міжнародній науковій конференції «Методологія та технологія сучасного філософського пізнання» (м. Одеса, 2014 р.); Міжнародній науковій координаційній раді «Інформаційні проблеми комп'ютерних систем, юриспруденції, енергетики, економіки, моделювання та управління» (м. Яремча, 2014 р.); Всеукраїнській науково-методичній конференції «Розвиток соціальних комунікацій та правове регулювання модернізації освіти в контексті євроінтеграції України» (м. Івано-Франківськ, 2015 р.).

Публікації. Основний зміст дисертаційного дослідження відображений у 22 наукових публікаціях, з них – 5 одноосібних статей у наукових фахових виданнях з філософських наук, 1 – у виданні, що включене до міжнародних наукометричних баз даних (EBSCO Publishing, Inc.; SIS (Scientific Indexing Services); EBSCO InfoBase Index; PИHЦ), 16 публікацій в інших наукових виданнях, матеріалах конференцій.

Структура дисертації. Структура дисертації зумовлена метою та завданнями дослідження. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків та списку використаних джерел – 338 позицій. Загальний обсяг дисертації – 215 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ЗДОБУТКИ І ВТРАТИ ОСВІТНІХ РЕФОРМ В УКРАЇНІ ЗА РОКИ НЕЗАЛЕЖНОСТІ (ФІЛОСОФСЬКЕ УЗАГАЛЬНЕННЯ)

1.1. Філософський аналіз поглядів українських науковців на розвиток національної освіти напередодні здобуття державної незалежності

Кінець XX століття можна з упевненістю назвати епохою великих змін, перетворень та потрясінь. Ще десятиліття перед тим здавалось, що подальше протистояння двох систем – капіталістичної та соціалістичної визначатиме хід історичних подій протягом найближчих десятиліть, але вже на початку 1990-х років стало зрозуміло, що світ із двополярного став багатополарним. Як вплине цей факт на розвиток людства, сьогодні, мабуть, з упевненістю сказати не здатен ніхто. Ми можемо лише констатувати, що на початку XXI століття світ є вкрай мінливим та непередбачуваним і процес постійних змін постійно пришвидшується.

Людина, не підготовлена належним чином до життя і праці у круговерті постійних суспільних трансформацій, матиме небагато шансів досягти успіху як у плані професійної реалізації своїх можливостей, так і в плані буття взагалі. Тому питання освіти та набуття знань є вкрай важливим саме сьогодні, в епоху тотальних глобалізації, інтеграції та уніфікації.

Кожен із нас може спостерігати, що протягом останніх 150-200 років проміжок часу, за який людина здобувала знання достатні для того, щоб вважатися освіченою, постійно зростає. І якщо на початку, скажімо, XIX століття 5-ти років навчання у початковій школі було для цього досить, а у середині XX століття ця цифра складала в середньому 16-18 років, то сьогодні інформація оновлюється настільки швидко, що знання стають застарілими вже через 3-4 роки. У XXI столітті людина має оновлювати свої знання постійно. Тобто навчання протягом життя є вже не гіпотетичною

концепцією у науковій роботі якогось ученого, а нагальною вимогою часу. Саме тому якісна освіта сьогодні є настільки ж важливим явищем як і енергетичні ресурси чи новітні технології.

У відповідності із Законом України «Про освіту» (1991), метою сучасної освіти є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими працівниками, спеціалістами» [237].

Зважаючи на те, що наша держава, враховуючи своє вигідне географічне розташування та багаті природні ресурси, намагається посісти чільне місце у світовому співтоваристві, питання створення якісної та ефективної системи освіти є вкрай важливим для України. Однак, для того щоб освіта виконувала належним чином свої функції, вона має відповідати вимогам часу та суспільства. Для цього необхідно постійно її модернізовувати, тобто забезпечувати сталий розвиток.

Актуальність дослідження процесу модернізації освіти зумовлена не тільки необхідністю пошуку нових теоретичних концепцій удосконалення навчального процесу, а й потребами практики, тобто тими реальними викликами, що делегують системі освіти новітні чинники суспільного життя, насамперед глобалізація й інформаційна революція, демократизація і становлення ринкових відносин, інтенсифікація суспільних стосунків і міждержавних культурних зв'язків [38, с. 5].

У перекладі з французької термін «moderne» у буквальному розумінні означає «найновіший», «сучасний». У цьому розумінні, як вважає А. Бойко, модернізація цілком справедливо може розглядатися як процес «осучаснення» освіти відповідно до тих вимог, що формує реальний життєвий процес [38, с. 5].

На думку Є. Пінчука, модернізація освіти загальним чином

визначається в роботі як специфічна форма управління розвитком освіти, що дозволяє системно змінювати структуру, зміст і організацію освітнього процесу в цілому у відповідності з вимогами сучасності. Це комплексний процес перемикання суспільства з традиціоналістичного на раціоналістичне світовідношення, що має економічний, соціальний, політичний і духовний виміри, а його складовими виступають зміни за всіма напрямками [217, с. 8].

Питання модернізації освіти є доволі складним явищем і потребує комплексного дослідження та аналізу, а тому ми більш детально торкнемося цього ключового аспекту нашої роботи трохи згодом, у підрозділі 1.3.

Щоб розпочати дослідження модернізації освіти в Україні в умовах суспільно-орієнтаційної невизначеності (це явище ми розглянемо дещо згодом) з філософсько-світоглядної точки зору, ми мусимо звернути увагу не тільки на той період, коли наша держава отримала свою політичну незалежність. Адже, безперечно, буде неправильним вважати, що до цього часу у нас не було жодних надбань, досягнень чи успіхів. Ми маємо намір почати наше дослідження із середини 80-х років XX століття. Саме в цей час, на наш погляд, відбуваються кардинальні зміни та трансформації як у суспільстві загалом, так і в системі освіти зокрема. При цьому процес суспільних змін, зокрема в освіті, ускладнювався тим, що вони відбувалися відразу в декількох площинах і на нього впливали такі фактори як деідеологізація, демократизація, гуманізація, посилення національно-патріотичних тенденцій і, звичайно, інформатизація та інтенсивне впровадження у навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій.

Про початок демократичних перетворень саме в означений нами період, висловлюють думку і ряд українських вчених, що досліджували питання періодизації розвитку освіти в Україні.

Зокрема, академік О. Сухомлинська, обґрунтувавши на основі культурно-антропологічного та цивілізаційного підходів періодизацію національної педагогічної думки в Україні, виділила у межах VI етапу (1920-

1991) – українська педагогічна думка за радянських часів – підетап IV (1985-1991) – становлення сучасного етапу розвитку української думки в рамках радянського дискурсу [272, с. 65-66].

Український науковець Н. Гупан виокремив у своїй класифікації як окремий етап розвитку історико-педагогічної думки в Україні середину 80-х – початок 90-х років XX століття і характеризує його як час переосмислення історико-педагогічного процесу з нових методологічних позицій і створення національної науки [77, с. 22].

Відомий дослідник Л. Березівська також наголошує на важливості періоду 1984-1991 років для демократичних перетворень в історії сучасної української освіти. Даний період вона називає етапом зародження демократичних змін на тлі загальноосвітньої та професійної школи. Науковець пропонує виділяти два підетапи, визначивши найважливіші тенденції:

I (1984-1988) – проголошення і реалізація радянської директивної реформи в контексті зародження демократичних змін, розвитку педагогіки співробітництва;

II (1988-1991) – переростання реформи в «дійову перебудову освіти» на засадах деідеологізації, деуніфікації та національного спрямування [28].

Варто зазначити, що дослідження й виокремлення суто вітчизняних педагогічних тенденцій того періоду є доволі непростим. Це пояснюється тим, що, по-перше, Україна, як і її освітня система, була невід'ємною складовою СРСР, а, по-друге, фактом, що пріоритет інновацій та передових технологій все таки був прерогативою російських вчених та науковців. Республіканські ініціативи якщо і були, то мали значно менше шансів на реалізацію в авторитарно-централізованій країні рад. Республіканська еліта протягом усього часу існування СРСР були дещо консервативнішою у підтримці ідей реформ та інновацій.

Однак, як зазначає О. Адаменко, незважаючи на те, що Україна декілька десятиліть входила до складу СРСР і її науковий простір був

частиною наукового простору союзної держави, в ній існували свої науково-педагогічні установи, свої засоби науково-педагогічної комунікації, свої наукові школи, а головне – свої науковці, які створювали педагогічні знання, що збагачували не тільки радянську, а й світову педагогіку [1, с. 11-12].

Ми погоджуємось з О. Адаменко, що українська педагогічна наука другої половини XX ст. – це цілісне, системне, багатогранне й багатомірне явище, і в межах одного дослідження побудувати його всеохоплюючу модель неможливо. Найбільш доцільно зосередити увагу на вивченні процесів розвитку педагогічної науки як системи знань, тобто проаналізувати розвиток головних педагогічних теорій – дидактики, теорії виховання й теорії управління педагогічними системами [1, с. 11-12].

Разом з тим, науковець зауважує, що до середини 90-х років XX ст. майже не було спроб дослідників узагальнити досягнення української педагогіки. Вважалось, що існувала єдина радянська педагогічна наука і її розвиток достатньо повно відбивався в роботах Р. Вендровської, М. Колмакової, Т. Корнейчика, Ф. Корольова, Е. Моносзона, Ф. Паначина, З. Равкіна та ін. Таке становище було характерним не тільки для педагогіки. Феномен української науки взагалі парадоксальний у тому відношенні, що вона, за влучним висловом В. Кізіми, протягом майже всієї своєї історії перебувала в непевному стані «буття-небуття» [1, с. 4-15].

Аналіз педагогічної думки вітчизняних науковців напередодні суспільного розлому, яким ми вважаємо припинення існування Радянського Союзу і здобуття Україною незалежності та тих демократичних перетворень в суспільстві, що настали після згаданих вище подій, допоможе нам осмислити та зрозуміти стан речей, зокрема в освітній галузі того часу, а також повною мірою уявити собі вихідні дані та умови, в яких почала свій розвиток освіта незалежної Української держави. Адже без минулого – немає майбутнього, а постулат «чистого аркуша», який був таким популярним в країні рад, майже не дає шансів на досягнення позитивних результатів в сучасному глобалізованому та мінливому світі, зрештою не тільки в освіті.

Ми погоджуємося з В. Примаковою, що реформування сучасної освітньої галузі є винятково важливим, оскільки зумовлене потребою національної школи в якісно підготовлених, високоосвічених фахівцях. Забезпечити його успішну реалізацію допоможе осмислення історичного досвіду впровадження нововведень, зокрема реформи шкільної освіти 1984 року, що викликала великий резонанс у радянському педагогічному просторі та залишила як позитивні, так і негативні наслідки. Серед прогресивних надбань указанного періоду особливе місце посіло зародження руху так званих педагогів-новаторів у радянському освітньому просторі [233, с. 5].

Теоретико-методологічні аспекти проблеми вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду в Україні висвітлено в працях П. Жерносека, М. Красовицького, В. Паламарчук, П. Підласого, М. Ярмаченка та інших. Історичний аспект проблеми розглядали сучасні науковці: Л. Березівська, В. Кузьменко, Н. Слюсаренко, О. Сухомлинська та ін. Особливості організації діяльності закладів післядипломної освіти з узагальнення й популяризації передового педагогічного досвіду в різні часи аналізували А. Зубко, С. Крисюк, А. Кузьмінський, В. Пашков, О. Червінська та ін. Про вплив досвіду педагогів-новаторів на професійне становлення педагогів і їх розвиток у неперервній освіті вказували І. Зязюн, Н. Протасова, О. Олійник, Н. Ничкало та ін. Однак, додаткової уваги потребують питання зародження новаторського руху педагогів-гуманістів 80-х років ХХ ст., якими було висунуто й обґрунтовано ідеї створення педагогіки співробітництва, що суттєво вплинуло на професійний розвиток тодішніх учителів, стало в подальшому могутнім орієнтиром у справі розбудови національної школи в Україні періоду незалежності [233, с. 5].

Джерелами нашого дослідження стали авторські статті в наукових та науково-методичних часописах, дисертації на здобуття наукового ступеня кандидатів та докторів наук, колективні та одноосібні монографії, підручники, посібники з психології, педагогіки, філософії тощо.

Однак, перш ніж перейти до розвитку вітчизняної освіти напередодні

суспільного розлому (нагадаємо ідеться про другу половину 80-х – початок 90-х років ХХ століття), ми вважаємо за необхідне охарактеризувати тогочасну освітню політику в СРСР в цілому, адже саме вона мала вирішальний вплив як на розвиток вітчизняної педагогічної думки, так і на погляди науковців та вчених щодо пріоритетів та напрямів вдосконалення галузі.

Характеризуючи розвиток освіти в означений період, О. Янкович зазначає, що його особливістю, як і попередніх періодів, є поєднання консервативних тенденцій із прогресивними (інноваційними): взаємозв'язок та взаємозалежність явищ суспільного-політичного життя та перетворень у навчальних закладах. Проте у 1981-1990 роки, на думку вченого, поляризація цих тенденцій виражена більше, ніж будь коли раніше [310, с. 102].

У середині 80-х років ХХ ст. у розвитку українського суспільства та освітньої галузі відбулися революційні за своєю суттю процеси, якісно відмінні від тих, що вже були в історії держави та її шкільництва. У колишньому Радянському Союзі, куди все ще входила Україна як союзна республіка, з 1985 року за ініціативою лідера правлячої партії М. Горбачова розпочалася «перебудова», яка передбачала реформування економічної сфери, демократизацію суспільного життя, зміну ідеологічних орієнтирів у бік гласності та виявлення думки громадян. Курс на прискорення соціально-економічного розвитку мав супроводжуватися використанням нових технологій, що вважалися невід'ємною частиною науково-технічної революції, необхідність якої усвідомлювалася керівництвом держави з огляду на економічну кризу в СРСР та його різке відставання від розвинутих країн світу [310, с. 102].

Це й не дивно, адже посилення консервативних тенденцій у суспільно-політичному житті, суперечливі процеси, що відбувалися в економіці республіки в період так званого «застою» (середина 60-х – початок 80-х років ХХ століття) позначилися і на духовній сфері суспільства. Суперечлива ситуація у царині освіти та культури в 1960–1980-х рр. визначалася, з одного

боку, посиленням ідеологічного диктату, консервацією елементів і традицій «культового» періоду, з іншого – пробудженням національної самосвідомості. Високі кількісні показники часто не відповідали якісним зрушенням у духовному житті [267].

Правляча партія усвідомлювала, хоча і не визнавала, що держава, а разом і з нею і школа, переживали період кризи. Назрівав конфлікт між відживаючим індустріальним та народжуваним інформаційним суспільством, між комуністичними догмами та реаліями життя. Його намагалися подолати знову таки шляхом реформування системи освіти, що розпочалося у 1984 році [206, с. 69].

У документах, що визначали основні засади здійснюваної реформи передбачалося:

1. Чітко визначити перелік і обсяг початкових предметів; вилучити з підручників і програм ускладнений другорядний матеріал;

2. Чітко викласти у підручниках і програмах основні терміни і провідні ідеї навчальних предметів, забезпечити необхідне відбиття в них новітніх досягнень науки та практики.

3. Докорінно поліпшити трудове виховання, навчання і професійну орієнтацію в загальноосвітній школі; посилити політехнічну спрямованість освіти; приділяти значну увагу практичним і лабораторним заняттям, технологічному застосуванню законів фізики, хімії, біології та інших наук, створюючи тим самим основу для трудового навчання і професійної орієнтації молоді.

4. Забезпечити опанування учнями знань і навичок щодо використання сучасної обчислюваної техніки, створивши для цього спеціальні школи і міжшкільні виробничі комбінати, забезпечити широке застосування комп'ютерів у навчальному процесі.

5. З кожного предмета визначити оптимальний обсяг знань і навичок, які учні повинні опанувати [206, с. 69].

Однак цілі і завдання проголошеної реформи, зазначає В. Огнев'юк,

фактично залишилися на папері. Реформа освіти потребувала значних інвестицій, але радянська економіка вичерпала свої ресурси; невпинна «гонка озброєнь» знекровила господарство країни [206, с. 69].

Водночас у країні розгорнулася широка педагогічна дискусія, а в педагогіці утвердилися імена Ш. Амонашвілі, І. Волкова, Є Ільїна, С. Лисенкової, М. Щетиніна, в Україні – І. Зязюна, О. Захаренка, В. Шаталова, що стали продовжувачами гуманістичних традицій в педагогіці [206, с. 70].

Вітчизняні науковці називають директивне реформування шкільної освіти, розпочате в 1984 році, суперечливим і неоднозначним. Одні визначають його періодом зародження демократичних змін у розвитку освіти й суспільства (С. Крисюк, А. Кузьмінський), інші – останньою спробою радянського уряду зберегти діючу уніфіковану систему освіти (Л. Березівська, О. Савченко, О. Сухомлинська). Загалом, на думку сучасних дослідників, ця реформа від початку була приречена на невдачу, оскільки була ініційованою «згори», проголошеною за наказом керівних структур, без розробки наукового психолого-педагогічного підґрунтя й наявності відповідного фінансового забезпечення [27; 88; 253; 272]. Водночас, учені наголошують на суттєвих змінах, що відбулись в результаті впровадження нововведень у радянський освітній простір [233, с. 6].

Своєрідною точкою відліку початку демократизації освіти в СРСР можна вважати публікацію у жовтні 1986 року під загальною назвою «Педагогіка співробітництва» 18 тез, що були складені відомими радянським педагогами того часу: С. Лисенковою, В. Шаталовим, І. Волковим, В. Караковським, М. Щетиніним, Ш. Амонашвілі та ін. Значення цієї публікації полягало в тому, що була сформована перша тенденція демократизації педагогічного процесу: в педагогіці співробітництва, як писав головний редактор учительської газети В. Матвеев: «на передній план виходить ідея педагогічної рівності, педагогічних відносин між учнями та вчителями» [304].

Фактично з цього часу тенденції до демократизації педагогічного процесу почали переймати вчителі та викладачі по всьому СРСР, об'єднуючись у групи та школи для обміну досвідом і вивчення ідей та принципів передової педагогічної думки [45, с. 60].

Загалом реформаторські ідеї, спрямовані на демократизацію освітнього процесу у 1987-1988 роках, на початку цього явища отримали розвиток в основному завдяки підтримці «зверху», мається на увазі нормативні документи ЦК КПРС і союзного міністерства освіти. Однак, як тільки представники педагогічної громадськості відчували можливість до реального втілення передових педагогічних ідей та думок, вони починають висувати і власні реформаторські пропозиції [45, с. 60].

В цей час багато прогресивних педагогів та педагогічних колективів прийняли нову концепцію і почали працювати в її руслі, інші ж більш консервативні, продовжувати чекати на дозвіл «зверху». В результаті в освіті, як зрештою і в державі, в останні роки існування Радянського Союзу спостерігалось своєрідне двовладдя – формально освітні заклади продовжували діяти у загальносоюзному руслі, однак, реально багато інновацій запровадили не чекаючи дозволу з центру. Зрештою, як відзначав Ч. Суїні, «у зв'язку з подальшим погіршенням економічного і соціального становища Радянського Союзу увага керівництва була переключена із освітньої реформи на більш важливі національні проблеми» [338].

Однак, згадані раніше факти щодо модернізації радянської освіти аж ніяк не мають нашо вхувати нас на думку, що перехід від комуністичних ідеалів до ідеалів демократичних відбувався без перешкод. Не зважаючи на курс на демократизацію, фактично до початку 1990-х років побудова комунізму як ідеального суспільства вважалася пріоритетною при написанні наукових праць, підручників і посібників. І хоча самі автори почали робити дедалі більший наголос на гуманізм та демократичні цінності, ленінська ідеологія червоною ниткою проходила через їх зміст. Тут варто зазначити, що якщо у сфері дидактики та управління освітою все ж відбулися певні

зрушення, то сфера виховання практично не зазнала змін.

В той же час І. Прокоп, зазначає, що незважаючи на те, що на кінець 1980-х років з'явилися роботи, автори яких намагалися знайти нові підходи до вирішення виховних завдань, загалом науковці й педагоги-практики, які досліджували питання виховання, продовжували традиції, що заклали їх попередники, тобто працювали в межах тієї ж радянської парадигми, що панувала і в попередні роки. Її характеризують комуністична спрямованість, віра у всесилля виховних впливів на учнів учителів, батьків, громадськості, учнівських організацій, намагання розвивати всі групи особистісних якостей школярів, орієнтація на досвід та стандартні підходи до виховання [242].

Отже, мета виховання у радянській школі означеного періоду визначалася як формування всесторонньо і гармонійно розвиненої особистості й охоплювала завдання розумового, трудового, морального, естетичного, фізичного, ідейно-політичного, патріотичного, атеїстичного, інтернаціонального виховання. Аналіз їх змісту відображає систему цілей і завдань, які втілювали тодішнє соціальне замовлення, зумовлене пануванням ідеології марксистсько-ленінської концепції соціалізму й побудови комунізму, однопартійною командно-адміністративною політикою держави. Монопольне домінування ідеології зумовлювало заідеологізованість усього виховання, побудованого відповідно до комуністичних ідеалів, конкретних завдань комуністичного будівництва, на основі рішучого викриття ворожої марксизмові-ленінізмові буржуазної ідеології [242].

Головним завданням освіти було пристосувати людину до партійно-державного механізму, тобто зробити її слухняною і здатною до праці. Нав'язувалися ідеологічні штампи, псевдогромадянські риси; школа орієнтувалася лише на державні інтереси; здійснювалося нівелювання особистості, її стандартизація [242].

В. Огнев'юк слушно зауважує, що, спроби реформування освітньої галузі у 1984 та в 1987-1988 роках закінчилися невдачею. Адже освіта є однією з головних органічних систем суспільства і змінити її без

радикального оновлення всього суспільного організму неможливо. Тому неодноразові спроби реформування освіти в колишньому СРСР, як правило, не виходили за межі кабінетних роздумів, заполітизованих та заідеологізованих [206, с. 70].

Як зазначає Ю. Алексєєв, чимало цікавих, конкретних пропозицій педагогів, учених, батьків, діячів культури не брали до уваги, бо вони не вкладали у жорсткі конструкції схем, потребували кардинальної зміни підходу до педагогічного процесу, організації управління освітою або значних фінансових ін'єкцій (а часом і того й іншого). Тому освіта здійснювалась у старих консервативних формах. Школа працювала лише на одну адресу – державну. Була відірвана від реального життя [4, с. 7].

Зміни, що відбувалися у змісті освіти, додає В. Огнев'юк, не забезпечували гуманізації, гуманітаризації та демократизації шкільного процесу. Навчальні плани поповнювалися окремими новими предметами, але цілісного підходу до реформування освіти не містили [206, с. 70].

Цікаву і влучну, на наш погляд, характеристику радянському вихованню та системі освіти в цілому дав К. Корсак: «...в СРСР вважалося, що новонароджена дитина вважалася «чистим аркушем» в аспекті соціальності – реакцій на інших осіб, усвідомлення норм поведінки й діяльності та ін. Майже категорично заборонялося навіть припускати думку про неоднаковість різних дітей, про можливість існування успадкованих генетичних ментально-інтелектуальних та інших здібностей» [141].

Що ж стосується вищої освіти, то, на думку вченого, в СРСР не було системи надання молоді «вищої освіти», оскільки його керівництво з самого початку розбудовувало навчально-виховні структури, заключні елементи яких (інститути) мали готувати заплановану кількість замовленої якості «кадрів (спеціалістів) для народного господарства». Вищі навчальні заклади розглядалися не як педагогічні установи, а виключно як «кузні кадрів», а тому входили не в систему народної освіти з її дитсадками, школами, училищами, а у промислово-виробничий сектор [137, с. 62].

Сьогодні очевидним є те, що прийняті в радянській освіті норми загальнолюдського, національного, громадянського, сімейного та особистого життя людини трактувалися через призму віри в химерну ідею побудови «комуністичного» суспільства, члени якого виховані в душі беззавітної віри в «світле майбутнє» і відданості комуністичній ідеї, безпомилковості вождів і їх творів, переконаності в необхідності постійної пильності, боротьби з ворогами комуністичної ідеології та ін. Проте з розвитком суспільних відносин міфічність ідеї «комуністичного раю» ставала більш вираженою, зрозумілою, у свідомості багатьох розхитувалася віра в комуністичні ідеали, що й зумовило формування у кінці 80-х – на початку 90-х років XX століття так званого «вакууму ідеалів» [275, с. 13].

Характеризуючи загалом стан науки в СРСР та в Україні напередодні суспільного розлому варто зазначити, що попри високий статус науки та науковців в країні значна кількість наукових новацій, технологій і винаходів не була запроваджена у виробництво. Командно-адміністративний механізм господарювання, перевага екстенсивних шляхів розвитку економіки над інтенсивними призводили до ігнорування багатьох цінних ініціатив науковців, досягнення науково-технічної революції. На початок 1980-х років лише 10-15% підприємств були механізовані або комплексно автоматизовані. Бюрократичні перепони, ідеологічний диктат не тільки гальмували фундаментальні дослідження, а й породжували несприятливу атмосферу в творчих колективах науковців [267].

Домінували не економічні, а адміністративно-директивні підходи до регулювання науково-технічної діяльності та управління освітою. У 70-80-ті роки XX століття ця система не змогла вчасно відреагувати на чергову технічну революцію. Консервативність і зв'язок з державним управлінням – риси, які до того часу були сильними сторонами радянської системи наукових досліджень, призвели до кризи всього суспільства. Освіта також не зазнала відповідних змін у поширенні технічної грамотності та вмінь [245].

Система освіти СРСР була ідеологізована і закрита, тому педагогічна

термінологія мала значні відмінності від міжнародної чи поширеної у розвинених країнах. Це, наприклад, стосується понять «якість освіти» і «рівний доступ». Термін «якість» використовували вищі керівники, політики, журналісти і пропагандисти для акцентування переваг системи освіти в СРСР над системами освіти країн Заходу. Радянська система проголошувалася «кращою», інколи – «найкращою у світі». У педагогічних довідниках, словниках освітніх термінів словосполучення не фігурувало. СРСР не мав системи вимірювання якості освіти й порівняння її характеристик з системами освіти інших країн. Для керівників СРСР подібні порівняння були непотрібними і небажаними [245].

Означивши стан радянської освітньо-виховної сфери в цілому, ми все ж вважаємо за необхідне виділити суто вітчизняні тенденції розвитку галузі, тим більше, як ми уже зазначали, вони розвивалися доволі бурхливо, хоча і є менш відомими порівнянні з загальносоюзними чи російськими доробками.

Статистичні дані промовисто свідчили про досягнення певного прогресу в розвитку освіти в УРСР протягом 1960–80-х років. Проте в умовах функціонування командно-адміністративної системи радянській школі не вдалося уникнути деяких негативних явищ. Запровадження середнього всеобучу, створення нових навчальних закладів, нарощування кількості фахівців із вищою освітою відбувалося на тлі поглиблення ідеологізації та денаціоналізації навчально-виховного процесу. Освіта в УРСР стрімко відставала від науково-технічного процесу і не відповідала потребам часу. Рівень та якість підготовки фахівців як у республіці, так і в СРСР у цілому значно відставав від світового [267].

Як зазначає В. Огнев'юк, напередодні «перебудовного процесу» в Україні загострилися економічні, політичні та соціокультурні суперечності:

- фактична колонізація України, зведення її до рівня периферії СРСР в одязі державного формування;
- надмірна ідеологізація суспільного життя, що охоплювала економіку, політику, духовне життя, культуру, освіту, мистецтво, побут і мораль;

- денаціоналізація суспільного життя, що виявилось у формуванні людини як універсальної особистості прорадянського спрямування – представника «радянського народу», що втрачала свою національну ідентичність;

- мілітаризація суспільних процесів, яка охопила собою не лише виробництво і політику, але і духовну сферу, мистецтво, мораль;

- безгосподарництво і грабіжницько-руйнівний споживацький стиль життєдіяльності [206, с. 71-72].

Разом з тим, наслідком освітньої реформи 1984 року і горбачовської «перебудови» стали ряд важливих зрушень та нововведень у системі освіти республіки – зокрема почали впроваджуватись принципи гуманістичної педагогіки і педагогіки співробітництва, що безумовно мало позитивний вплив на навчальний процес.

Насамперед, як зазначає у своїх працях В. Примакова, цінним було те, що увага педагогічної науки зосередилась на розробці, обґрунтуванні та висвітленні питань методичного забезпечення, готовності вчителів до творчої праці в умовах змін і нововведень; аналізі особливостей організації навчально-виховного процесу для дітей шестирічного віку; дослідженнях із проблем розвитку педагогічної майстерності, професіоналізму вчителів початкових класів на засадах гуманістичного та демократичного підходів. Перевагою було й те, що наприкінці 1980-х років в масовій початковій школі почали використовуватися ідеї розвивального навчання [233, с. 6].

Відчутний крок унаслідок шкільної реформи 1984 р. було зроблено також у розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів. Інститути підвищення кваліфікації вчителів було проголошено науково-методичними центрами підвищення педагогічної майстерності, узагальнення й поширення передового досвіду вчительства [236]. Відкриття в інститутах кафедр педагогіки та психології, а пізніше інших, сприяло значному посиленню наукового і навчально-методичного потенціалу закладів, розширення кола функцій, що на них покладалися [233, с. 6].

Тому, хоч освітні реформи й не дали очікуваних результатів, певні позитивні зрушення відбулись у діяльності різних структурних складових освітньої галузі. Великою подією в розвитку педагогічної теорії та практики стало в цей час виникнення такого перспективного напрямку в освіті, як рух педагогів-новаторів, що за короткий термін набув популярності та прихильності з боку радянського шкільного вчительства.

Активними учасниками новоствореного, альтернативного державно-урядовому, громадсько-педагогічного руху стали тоді українські педагоги М. Гузик, О. Захаренко, В. Шаталов та інші. Виступаючи за оновлення шкільної освіти на демократичних і гуманістичних засадах, вони піддавали критиці діючу систему освіти, офіційну педагогічну науку. Провідні педагоги наголошували на необхідності забезпечення індивідуального підходу до дитини як повноцінної особистості, на важливості співпраці та співробітництва у взаємодії вчителя й учнів [272, с. 64].

Метою створення ініціативного новаторського руху була реалізація реформи шляхом створення демократичної, національної, гуманістичної системи шкільної освіти, вільної від ідеологічних нашарувань та заборон [27].

Передусім активістами пропонувалось запровадження в практику роботи школи досвіду авторських шкіл та педагогічного новаторства (О. Захаренко, В. Сухомлинський, І. Ткаченко, В. Шаталов та ін.); визнання результатів і здобутків їх експериментальної діяльності офіційною педагогікою та урядом. Представники гуманістичного підходу закликали не до декларування й проголошення ідеї всебічного гармонійного розвитку учнів метою комуністичного виховання, а до реального його забезпечення засобами розширення уявлень про національну історію, культуру, духовність народу [233, с. 6-7].

Аналізуючи зміст педагогіки співробітництва, діяльність учителів-новаторів, учасників руху, Ю. Гільбух указував, що «педагогіка співробітництва зробила істотний крок у напрямі ліквідації в наших

школах гіпертрофії (надмірного застосування) контрольної функції педагога й посилення натомість його організаційної функції». Подальші події в контексті проголошення курсу на демократизацію суспільства дозволяють простежити поступове відновлення громадсько-педагогічного руху за реформування шкільної освіти на гуманістичних засадах [233, с. 9].

Всі вищезгадані тенденції знайшли своє відображення у працях вітчизняних учених. Однак, як зазначає О. Адаменко, донедавна історики педагогіки мало зверталися до аналізу процесів розвитку української педагогічної науки в другій половині ХХ століття, їх значно більше цікавило далеке минуле. Винятком є тільки дослідження педагогічної спадщини видатного педагога В. Сухомлинського. Разом з тим, останнім часом, на думку науковця, з'явилися роботи, автори яких розглядали питання розвитку української педагогіки в означений період. Почалося інтенсивне дослідження педагогічної творчості І. Беха, О. Вишневського, І. Зязюна, Г. Костюка, Д. Ніколенка, В. Поплужного, О. Савченко, О. Сухомлинської, С. Чавдарова та інших видатних педагогів-науковців другої половини ХХ ст. [1, с. 36].

Реконструкція історії української педагогічної науки необхідна передусім для розуміння її теперішнього стану й прогнозування розвитку у майбутньому. Саме тому, зазначає науковець, аналіз історичного процесу розвитку української педагогіки варто орієнтувати в майбутнє, тобто намагатися знайти зв'язок минулого з сучасністю і з урахуванням виявлених тенденцій визначити шляхи її подальшого розвитку в Україні [1, с. 30].

Докторська дисертація О. Адаменко «Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття», на наш погляд, є однією з тих праць, у яких найбільш ґрунтовно досліджена українська педагогічна думка означеного періоду. Робота досліджує педагогіку у контекстів трьох її складових – дидактики, теорії виховання та теорії управління освітою, що дозволяє найбільш повно досягнути суті вітчизняних педагогічних процесів. Виняткову цінність становить кількість проаналізованих наукових праць та першоджерел – понад дві тисячі.

Науковець зазначає, що 80-ті –початок 90-х років XX ст. зв'язали між собою два етапи розвитку вітчизняної теорії виховання. У цей час отримали продовження тенденції попередніх десятиріч та з'явилися паростки нових підходів до виховання [2, с. 25].

Автор також визначив головні тенденції розвитку української педагогіки в другій половині XX століття:

- розвиток педагогіки відбувався від орієнтації досліджень на ідеологічні чинники до орієнтації на логіку розвитку науки, що відбиває об'єктивні соціальні процеси і тенденції розвитку світової педагогічної науки;

- протягом 50-х – середини 80-х років зусилля дослідників спрямовувалися на обґрунтування інваріантної моделі навчально-виховного процесу та інваріантної моделі управління школою, у середині 80-х та у 90-ті роки поширюється орієнтація на створення їх варіативних моделей;

- розвиток головних педагогічних теорій відбувався від вивчення та узагальнення досвіду роботи, виконання окремих локальних, дрібних досліджень до випереджаючої розробки цілісних теоретичних моделей навчання, виховання, управління навчальними закладами;

- розвиток педагогіки відбувався від обґрунтування авторитарних до розробки засад гуманістично-орієнтованих, демократичних освітньо-виховних систем. У дидактиці ця тенденція знайшла прояв у поступовому відході від обґрунтування орієнтації навчального процесу на озброєння учнів знаннями, уміннями та навичками до обґрунтування орієнтації навчального процесу на розвиток особистості. У теорії виховання – це поступова відмова від функціонального й розвиток особистісно-орієнтованого підходу до виховання. У теорії управління – відмова від обґрунтування орієнтації управління на вплив і перехід до обґрунтування орієнтації управління на створення умов для забезпечення реалізації мети навчально-виховного закладу;

– у 50 – середині 80-х років зв'язок між головними галузями педагогіки був слабким, а з кінця 80-х і особливо у 90-ті роки починають поширюватися системні дослідження, у яких проблеми навчання, виховання й управління вирішуються комплексно;

– до середини 80-х років ХХ століття вітчизняна педагогіка орієнтувалася на надбання радянської педагогіки та педагогіки соціалістичних країн, пізніше вона починає орієнтуватися на світові досягнення педагогічної науки й світові тенденції розвитку освіти;

– протягом другої половини ХХ ст. відбулася зміна в ієрархії функцій української педагогічної науки – поступово пріоритет підтримуючої функції змінився на пріоритет перетворювальної та культуuroстворюючої її функції. [1, с. 423-425].

Зміни в підходах до виховання, які намітилися наприкінці 1980-х років, дуже вдало, на наш погляд, узагальнила К. Чорна у виступі на «круглому столі», проведеному журналом «Радянська школа» в листопаді 1989 року: «...особистість – не продукт, а мета колективу, актуальною стає підвищена увага до розвитку учня, механізму зв'язку особистості і такого колективу, в якому альтернатива виховання визнається як соціальна цінність, рушій прогресу. Зростання такого колективу вимірюється здобутками особистості – моральними і творчими. А справжніми цінностями є особиста відповідальність, здатність самостійно мислити, організувати і виконати справу, накреслити перспективу, культура гуманізму» [126, с. 16-23].

У посібнику для вчителів «Дидактика сучасної школи» за редакцією В. Онищука, що побачив світ у 1987 році, пропонується визначення поняття «всебічний розвиток особистості», позбавлене ідеологічно-догматичних «приправ». Зокрема, всебічний розвиток особистості означає ріст її духовних і фізичних сил, її творчих здібностей і індивідуальних обдарувань, формування людини як працівника – виробника матеріальних і культурних благ, як громадянина і суспільного діяча, як моральної і культурної особистості, носія високих етичних і естетичних цінностей [87, с. 37].

Ми погоджуємося з В. Примаковою, що на тлі реформи загальноосвітньої та професійної школи, завдяки відродженню демократичних тенденцій, саме у другій половині 80-х років XX ст. педагогічною громадськістю та Міністерством освіти було зроблено перші спроби узгодженої побудови нової національної системи шкільної освіти в рамках формально діючої радянської системи на засадах гуманізму й демократизму [233, с. 9].

Як бачимо, головним тенденціями розвитку вітчизняної освіти того часу розлому були потужні гуманістичні тенденції, новаторство, та запровадження принципів педагогіки співробітництва, що зумовило поступову переорієнтацію навчального процесу від принципів адаптаційної (знаннєвої) парадигми до парадигми особистісно-орієнтованого навчання.

Як зазначає Р. Євсович, на рубежі 80-90-х років XX століття термін гуманізація розглядався як один із принципів світогляду (в тому числі моралі), в основі якого лежить переконання у безмежних можливостях особистості та її здатності до вдосконалення, до вимог особистої волі та захисту громадянських прав. Учений зазначає, що в цей час увага зосереджується на гуманітаризації навчально-виховного процесу як засобу оволодіння гуманістичними цінностями та загальнолюдською культурою. У цей період гуманітарний напрям в освіту намагалися внести в основному за допомогою кількісних методів, розширюючи кількість факультативів, гуртків із різних видів мистецтв, часто механічно вставлялися в навчальні плани гуманітарні дисципліни природничого циклу [92].

Стосовно вищої освіти, то ми погоджуємося з Р. Євсовичем у тому, що спроба її реформування в досліджуваний нами період позначена численними внутрішніми суперечностями, була частковою і неповною та неспроможною відійти від принципів марксистсько-ленінської ідеології [92].

Таким чином, проаналізувавши наукові доробки українських науковців, у яких вони досліджували головні тенденції розвитку національної освіти напередодні суспільного розлому (мається на увазі

кінець 80 – початок 90-х років XX століття), можна зробити такі висновки:

1. Дидактичні матеріали містили значну кількість ідей і нововведень, реалізація яких без сумнів надавали б вітчизняній освіті можливість рухатися у ногу з часом та реагувати на ті виклики, які ставили перед нею технічний прогрес та розвиток громадянського суспільства. Однак інтенсивність впровадження цих ідей «не встигала» за бурхливими демократичними перетвореннями у соціумі.

2. У сфері управління освітою влада спочатку сама ініціювала процес змін, який, на її думку, мав сприяти, перш за все скороченню, а то і ліквідації технічного відставання радянської науки і економіки від капіталістичних країн, адже не секрет, що в радянській державі значно більше уваги приділялося технічним інноваціям та виробництву, ніж гуманітарним дисциплінам. Однак, запустивши процес відкритості суспільства та гласності, влада уже не змогла його контролювати і центробіжні процеси торкнулись усіх сфер життя СРСР. У результаті, вона спочатку нерішуче спробувала «заморозити» реформи в освіті, а згодом, зважаючи на стрімке падіння економіки та виробництва, вирішила повернутися до «більш важливих державних справ», віддавши навчальним закладам автономії навіть більше ніж ті могли собі уявити.

3. Система виховання була найбільш заідеологізованою. Виховання підростаючого покоління у справжніх комуністів-ленінців та борців з релігією та імперіалістичними посяганнями було одним із «стовпів» радянської системи. Потужна система піонерських та комсомольських організацій чітко і ефективно виконувала покладені на неї завдання. Однак, оголошена в результаті перебудови демократизація привнесла у виховання радянської молоді повний сумбур, адже учням та студентам протягом кількох десятиліть твердили, що колективізм – найбільш досконала форма праці людини. І це не піддавалося сумніву. Разом з тим, нові реалії розвитку суспільства, викликали потужні гуманістичні тенденції і виховання радянської людини почало схилятися до особистісно-орієнтованого підходу.

1.2. Еволюція наукових уявлень про пріоритети реформування вітчизняної системи освіти в 1990-х роках

Розбудова Української держави неможлива без створення та розвитку національної системи освіти. Проголошення незалежності нашої батьківщини, Декларація про її суверенітет вимагають забезпечення національно-культурного відродження українського народу, його історичної свідомості і традицій, національно-етнографічних особливостей, функціонування української мови в усіх сферах життя [173, с. 7].

Культурно-освітнє відродження, яке розгорнулося на етапі перебудови і продовжилося вже в умовах досягнення Україною державності, показало, що творчі і духовні сили українського народу та його інтелектуального проводу не вичерпалися, і сьогодні ми є свідками процесів трансформації духовних цінностей та культурної політики незалежної держави. Розвиток культури на сучасному етапі розвитку України як вільної держави довів, що лише повноцінна і самобутня національна культура остаточно гарантує історичне буття етносу. Тому головним завданням національно-культурного відродження стало подолання культурного колоніалізму України [273].

Національна система освіти формувалася в 1990-ті роки в умовах значних змін у духовному житті суспільства, в контексті загальноцивілізаційних трансформацій, зумовлених значним поширенням нових освітніх технологій та істотним розширенням можливостей і потреб в індивідуальному, особистісному розвитку людини. Реформи були зорієнтовані на створення нової системи освіти в Україні, збереження й примноження здобутого в радянські часи досвіду та одночасно внесення суттєвих коректив у цілі, завдання й зміст освітянського процесу [273].

Діяльність системи освіти України в цей час забезпечувалася цілою низкою нормативно-правових документів, серед яких – Конституція України, Закони України: «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про

професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про мови в Українській РСР», Концепція середньої загальноосвітньої школи України, Положення Міністерства освіти України «Про середній загальноосвітній навчально-виховний заклад» та ін. Цими актами визначено основні напрямки модернізації змісту, форм і методів навчання, виховання й управління закладами освіти. Крім цих правових документів, винятково важливою є Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття», затверджена постановою Кабінету Міністрів України № 896 від 3 листопада 1993 р. [273].

Розвиток системи освіти України в досліджуваний нами період був предметом інтенсивних наукових дискусій, що безумовно відображено в значній кількості праць з педагогіки, соціології, психології та філософії освіти. Нам би, перш за все, хотілось виділити доробки таких учених як: В. Андрущенко, І. Бех, М. Богуславський, В. Громовий, Д. Дзвінчук, В. Кізіма, П. Кононенко, К. Корсак, О. Котлярова, А. Кузьмінський, О. Савченко, О. Янкович та ін.

Для того, щоб ґрунтовніше дослідити еволюцію наукових уявлень про пріоритети реформування освіти в 1990-х роках, вважаємо за необхідне встановити її періодизацію. В. Огнев'юк вважає, що після набуття Україною незалежності радикальні зміни в сфері освіти здійснювалися у два головних етапи: перший (1991-1995 роки) визначив проблему як соціальне завдання українського державотворення; другий (1995–2002 роки) увів її в систему національних потреб та інтересів і водночас до широкого міжнародного контексту цивілізованого розвитку людства [273].

Про схожу періодизацію висловлює думку у своїх працях і В. Андрущенко. Він зазначає, що у 1992–1995 роках минулого століття була проведена перша освітянська реформа. Наголос у ній було зроблено на загальноосвітній школі. До здобутків цього періоду слід віднести розробку і затвердження Державної програми «Освіта. Україна ХХІ століття», яка нині здійснюється в основних своїх складових. Цілком очевидний результат дали

створення єдиного Міністерства освіти, Академії педагогічних наук, певні кадрові зміни на рівні керівництва ВНЗ, відкриття університетів, зокрема в західних регіонах України. З навчальних планів ВНЗ було вилучено ідеологічні курси. Почалось активне впровадження державної мови [12; 142].

Другий етап здебільшого характеризується спробами реформувати уже вищу освіту. На думку науковця, його відлік розпочався від Указу Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні», датованого листопадом 1995 р., яким було передбачено не лише загальні напрями, а й конкретні кроки, засоби, шляхи їх реалізації. Не визначеними, на жаль, виявилися ресурси, зокрема фінансові. Робота розпочалася з поліпшення співпраці галузі з Академією педагогічних наук. Позитивні наслідки мало утворення в структурі Академії педагогічних наук Відділення педагогіки та психології вищої школи. Відчутний соціальний резонанс мали такі заходи, як оптимізація мережі закладів освіти; перехід до ступеневої системи навчання; впровадження нової, досить ефективної системи контролю якості навчально-виховного процесу; формування нормативно-правового поля освіти; створення концепції гуманітарної освіти і виховання студентської молоді. Розпочався перехід до підготовки фахівців за новими спеціальностями. В системі освіти з'явилися національні університети, ефективнішою стала співпраця українських ВНЗ із зарубіжними партнерами. Україна підписала Лісабонську конвенцію щодо визнання кваліфікацій у галузі вищої освіти, ратифіковану Верховною Радою України [12; 142].

Протягом 1995–2004 рр. Міністерство освіти і науки України на основі міжнародних документів з питань демократії, гуманізації в галузі освіти і прав людини здійснило ряд масштабних заходів по створенню нової нормативно-правової бази національної вищої освіти України. Прийнятий в Україні комплекс нормативно-правових документів, пройшов апробацію на міжнародному рівні і визначав ідеологію реформування всієї освітньої галузі [142; 189, с. 4].

У момент проголошення незалежності України її система освіти була масштабною, за багатьма параметрами перевищувала середній світовий рівень і не поступалася більшості систем освіти розвинених країн як за якістю, так і за дотриманням рівності у доступі. Особливо помітні були успіхи «освіти для всіх» (ОДВ) – системи обов’язкової освіти, що охоплювала віковий інтервал 7-17 років, частини програм вищої освіти (підготовка інженерів, технологів і наукових працівників, а також освіти дорослих (Life-long Education) [245].

Кількісні характеристики системи освіти Україна кожного року висвітлювала у своїх доповідях в ЮНЕСКО, а тому вони загальнодоступні в щорічних звітах цієї міжнародної організації. З огляду на це, варто обмежитися лише узагальнюючими даними про освіту на початку незалежності України.

Вся система мала три великі скоординовані сектори:

1. Сектор формальної освіти (formal education) як сукупність спеціалізованих закладів, призначених для систематичного надання визначених державними стандартами знань, умінь і навичок. Початкову школу і основну школу зі спільною тривалістю навчання 8-9 років в Україні віднесено до формальної (обов’язкової) базової освіти (ФБО). В межах тривалості ФБО всі діти, незалежно від статі, отримували практично однакову освіту з мінімальною диференціацією. Винятком були лише спеціальні школи для дітей з особливими потребами (система спеціальної освіти, що включала переважно інтернати) [245].

2. Сектор неформальної освіти (non-formal education) як сукупність дуже різноманітних закладів та установ, завданням яких були особливі види навчання (в першу чергу мистецьке, спортивне, військово-технічне, тощо) дітей, молоді і дорослих поза часом перебування їх у закладах формальної освіти чи на робочих місцях. Відвідування закладів неформальної освіти чи участь в організованих ними заходах не було обов’язковими, але на нижчих її рівнях не бракувало прикладів охоплення комплексними виховними

заходами чи заняттями практично всіх дітей і підлітків. Майже 30% дітей в Україні наприкінці 80-х XX століття років навчалися в тих чи інших позашкільних закладах [245].

3. Всеохоплюючий сектор інформальної освіти (informal education) як сукупність абсолютно всіх державних засобів впливу на загальне населення, вік якого перевищував 1-2 роки. Його діяльність контролювалася керівництвом СРСР так само детально і послідовно, як і робота двох інших секторів освіти. Законодавчо заборонялося поширення інформації приватними особами, а також діяльність будь-яких неконтрольованих державними органами засобів, інституцій чи закладів. Ці сектори освіти були повністю державними [245].

Пропонуємо вашій увазі кількісні характеристики системи освіти України на час отримання нею незалежності (таблиця 1.1), а також дані щодо освіти для дорослих у нашій державі станом на 1991/92 навчальний рік (таблиця 1.2).

Таблиця 1.1. Кількісні характеристики системи освіти України (1991)

Назви частин формального сектору системи неперервної освіти	Кількість закладів	Кількість персоналу	Кількість учнів
1. Дошкільне виховання	23 183	241 400	1 918 000
2. Школи всіх видів (загальна середня освіта)	22 279	582 000	7 124 900
3. Заклади початкової професійної підготовки	1 176	60 500	583 400
4. Заклади після середньої професійної підготовки	737	51 200	680 700
5. Вищі заклади освіти (ВЗО всіх видів, але без військових ВЗО)	161	69 700	829 200
6. Заклади післядипломного	1 549	23 000	2 600 000

навчання і підготовки всіх видів			
7. Позашкільні заклади всіх видів навчання і виховання	1 645	54 000	1 584 000
8. Аспірантура	331	...	11 000
9. Докторантура	111	...	600
10. Науково-дослідні заклади і відділи інституцій іншого профілю	Понад 70	70 000	...
Разом	50 500	1 082 000	15 334 000

Таблиця 1.2. Україна: післядипломне навчання дорослих (1991/92)

Назва частин системи освіти	Кількість закладів	Кількість персоналу	Кількість учнів
1. Система навчання дипломованих фахівців:			
1.1 інститути і центри;	127		240 000
1.2 спеціалізовані факультети ВЗО;	198		60 000
1.3 курси і лекторії.	224		300 000
Разом	549	23 000	600 000
Система навчання осіб без вищої освіти:			
2.1 професійні заклади;	1 000		
2.2 заклади різних відомств.	450		
Разом	1 450		2 000 000

Події 1990-х років у системі освіти України, як уже зазначалося, можна поділити на кілька послідовних стадій змін і реформ, що відрізняються пріоритетами, формами реалізації і досягнутими результатами [245].

На першій стадії (1991-93 роки) керівники України формували нові структури управління освітою та її матеріального і методичного забезпечення на всій території. Значна частина середніх чи вищих

навчальних закладів підкорялася раніше безпосередньо Москві, тому організація управління була абсолютно необхідною. Указами Президента у 1991 році було створене об'єднане Міністерство освіти України, а в 1992 році – Академія педагогічних наук. ВР України прийняла основні першочергові освітні закони («Закон про мови» і «Закон про освіту»), що забезпечували правові підстави діяльності державних і недержавних закладів [245].

Для Уряду і нового керівництва Міністерства освіти одним з головних пріоритетів стало створення детального плану реформування та удосконалення системи освіти для перетворення її з «радянської» на національну. Для розгляду проекту цього плану в грудні 1992 року був проведений Перший з'їзд педагогічних працівників України (м. Київ). Після врахування пропозицій його учасників план реформ був затверджений урядом 3 листопада 1993 року як Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття» [84].

На виконання планів реформ у 1991-93 рр. були переглянуті програми гуманітарних предметів, надана державна підтримка появі і розгортанню діяльності незалежних (приватних) закладів освіти різного рівня та ін.

Друга стадія змін у системі освіти України звершилася на початку 1995 року зі зміною керівництва Міністерства освіти України. Вона включала прийняття урядом нормативних документів щодо виконання положень освітніх законів і Державної національної програми «Освіта. Україна XXI століття». Була реформована система підготовки наукових кадрів, введена багатоступенева вища освіта, вирішене питання забезпечення освітньо-культурних потреб національно-мовних меншин, завершений процес деполітизації і деідеологізації системи обов'язкової освіти. У порівняно сприятливих умовах діяв сектор недержавної освіти (переважно вищої, що був спеціалізований у підготовці економістів і менеджерів) [245].

Третя стадія еволюції системи освіти України (1995-96 роки) стала періодом так званого «застою» і часткової втрати досягнутого за попередні роки. Це було викликано як зменшенням фінансових та інших ресурсів

державних органів, так і недостатньою реформаторською активністю нового керівництва Міністерства освіти України. Ініціатором змін у цей час стали Президент України та його Адміністрація. На виконання його указів розпочалося глибоке реформування системи професійної освіти та удосконалення мережі закладів вищої освіти. Верховна Рада України прийняла новий варіант Закону України «Про освіту» [235], що краще враховував нові реалії соціально-економічного стану України [245].

Для четвертої стадії, що розпочалася у 1997 році, характерними стало те, що зміни у системі освіти були наслідком значного (за різними оцінками – в 3-4 рази) зменшення її фінансування з державного бюджету. Проблему браку коштів не змогло розв'язати перенесення відповідальності за забезпечення шкіл на місцеві бюджети і розширення платної освіти у вищих закладах. З 1998/99 академічного року вища освіта України розпочала перетворюватися на платну – понад 50% всіх зарахованих почали самі оплачувати своє навчання [245].

Серед позитивних явищ цього періоду – рішення про створення законів прямої дії для всіх рівнів системи освіти. Перший з них (про діяльність системи середньої професійної освіти) прийнятий Верховною Радою у 1998 р. [17], другий – «Про загальну середню освіту» – в червні 1999 р. [239].

О. Янкович зазначає, що зміни в країні зумовили необхідність реформування діяльності педагогічних навчальних закладів. Передусім остаточно вичерпали себе і відійшли у минуле комуністична ідеологія і технологія комуністичного виховання часів СРСР як метатехнологія закладів освіти – в розвитку освітніх технологій наступив новий період [310].

У державі відбувалися дискусії, яку державну ідеологію вибрати, – національну, громадянську чи плюралістичну. Такі обговорення щодо найдодільнішого вибору не мали принципового значення. Жодна з пропонованих освітньо-виховних та суспільно-політичних концепцій так і не змогла посісти місце всезагальної, як це було у свій час із комуністичною. Однією із причин такого стану була економічна криза та негативні явища, які

її супроводжували: зубожіння народу, корупція тощо. В умовах корупційної системи може бути вибрана будь-яка морально та духовно ціннісна ідеологія, але вона не сприйметься широкими верствами населення, тому що буде дисгармоніювати з суспільними негараздами, зазначає науковець [310].

У цей період було прийнято низку освітніх концепцій, що свідчить про значну активність науковців та працівників освіти. На пропонованих проектах позначався вплив зарубіжної педагогічної теорії та практики, а також історичні здобутки української педагогіки [310].

Особливої уваги серед педагогічних концепцій заслуговують Концепція національної системи освіти (автор П. Кононенко), Концепція шляхів демократизації управління освітою в Україні (автор В. Майборода), Концепція демократизації українського виховання (автор О. Вишневський), Концепція реформування педагогічної науки в Українській державі (автор М. Стельмахович) та ін. [132].

Відсутність провідної освітньо-виховної концепції (суспільної метатехнології) помітно ослаблювала державу, яка прагнула до зміцнення позицій як у сфері економіки, так і в освітньо-культурній галузі. Навіть старий віджилий комуністичний режим приділяв належну увагу суспільній метатехнології [310].

Автори концепцій 1990-х рр. вбачали основні орієнтири для досягнення економічного піднесення та духовного і національного відродження суспільства у перебудові становища і ролі учителя [132, с. 9]. Певні сподівання покладалися на систему педагогічної освіти.

О. Янкович також виділяє декілька періодів у розвитку української освіти того часу. В рамках нашого дослідження варто виокремити два з них:

I період (1991-1993 роки) характеризується пошуками нової суспільної метатехнології, утворенням наукових шкіл педагогічних технологій;

II період (1994-2004 роки) – спостерігалось масове впровадження освітніх технологій у навчально-виховний процес, утворення кафедр освітніх технологій та широке запровадження технологічних педагогічних дисциплін;

формування наскрізного характеру інформаційних технологій [310, с. 124].

Негативні тенденції, що мали місце в українському суспільстві в 1990-х роках – втрата соціальних, моральних цінностей, ідеологічних орієнтирів, зuboжіння, безробіття, бездоглядність, соціальне сирітство, девіантна поведінка підлітків та молоді тощо – спричинили нове піднесення у розвитку соціальної педагогіки, до якої, як правило, звертаються в кризові періоди. Серед освітніх технологій була виокремлена група соціально-виховних технологій. Посилений інтерес до таких технологій є також характерною рисою розвитку освітніх технологій другої половини 90-х років XX ст. – початку XXI ст. [310, с. 125].

В цей час найрадикальнішого розвитку зазнали інформаційно-комунікаційні технології. Вони почали вивчатися не лише студентами фізико-математичних факультетів, а й усіма майбутніми фахівцями та аспірантами. Невід'ємною частиною навчального процесу розглядалися Інтернет та мультимедіа-технології. Завдяки інформатизації стало можливим дистанційне навчання, яке набуло поширення в українських ВНЗ на початку XXI століття [310, с. 125].

У педагогічній теорії та практиці України, на відміну від зарубіжних держав, використовувалися технології виховання. Їх актуальність зросла після утворення незалежної держави. Піднесення активності молоді у навчальних закладах слугувало ґрунтом для впровадження технологій формування духовної культури, національно-патріотичного виховання, гуманістичного, конфесійного виховання тощо [310, с. 139].

Важливим надбанням 1990-х років стало особистісно-орієнтоване виховання, яке додалося до популярного особистісно-орієнтованого навчання. Його основоположником в Україні можна вважати І. Беха. Т. Пастернак вважає, що «в основі особистісного підходу лежить унікальна, цілісна особистість, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприймання нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір у різноманітних ситуаціях» [200, с. 97].

Великий вплив на розвиток освіти в досліджуваний нами період мали праці П. Кононенка. Він зазначав, що час вимагає від українського суспільства не так поліпшення окремих складників освіти, як саме реформи всієї системи. Ще в 1988 році на Всесоюзному з'їзді освітян у Москві вченим було не тільки висловлено цю тезу, а й запропоновано шлях та головні напрямки реформи. Як визначальна ставилась потреба вироблення нової Концепції освіти, згідно з якою система освіти мала стати демократичною, правовою, гуманістичною і національною. І в змісті, духовій наповненості, в кадровій політиці, і в формах [128, с. 7].

Науковець слушно зазначав, що «реформа була потрібна не тільки стосовно характеру мислення та практичної життєдіяльності педагогів, а й державної політики та свідомості всього українського суспільства, – а тим самим і перспектив нашого розвитку ...ми беремо за основу національно-світову гуманістичну традицію: центром всесвіту, вінцем і мірою змістовності буття народу, його поступу слід вважати людину. Людину не одномірну (лише як соціальний продукт), а універсальну, як і природа, багатогранну і в сутності, і в формах вираження її» [128, с. 7].

Для ефективної реформи, зазначав П. Кононенко, були потрібні зміни, найперше – конституційних засад Концепції: освіта мала стати універсальною формою народотворення з позицій і в інтересах не антиукраїнської імперської системи буття і свідомості, а України – тепер суверенної, демократичної, незалежної держави. Оскільки концепція визначає композицію творчого суб'єкта й об'єкта, то реформа мала початись із підготовки педагогічних кадрів, кардинальної зміни структури й методів управління, здійснення єдності виховання і навчання, народної і академічної педагогіки, здобутків вітчизняної і зарубіжної школи, освіти й науки та культури [128, с. 8].

Усе те мало визначити Державний стандарт освіти, програми і підручники у їх засадничих параметрах, ланки освіти з огляду на те, що дошкільні форми виховання й навчання («школа-родина»), середні, вищі

навчальні заклади покликані здійснювати і типологічні, й спеціальні завдання. Мала бути принципово реформована система управління. Серцевиною всього мала стати концепція і система підготовки кадрів. В основу кластися не статистичні показники, а якість і рівень освіти [128, с. 8]. Усвідомлення цього й спонукало до переосмислення змісту та ролі системи освіти. З'явилась розробка програми «Освіта. Україна XXI століття». Окреслились тенденції її реального реформування [128, с. 9]. Українську систему освіти можна було реформувати лише системно, цілісно, взаємозалежно реформуючи ідеологію й методологію, Державний стандарт і навчальні програми, структуру, концепцію і методи підготовки кадрів, особливо педагогічних; змістовну наповненість підручників на ґрунті національної ідеї, державних інтересів, засад вітчизняної педагогіки – особливо народної [128, с. 11].

Цікавими є думки щодо розвитку вітчизняної освіти в означений період М. Богуславського. Він наголошує: «розвиток педагогічної науки і практики неможливо уявити без осмислення наявного потенціалу, без звернення до нагромадженого у вітчизняній педагогічній науці дієвого арсеналу інноваційних педагогічних ідей і технологій. Це положення є особливо актуальним, коли йдеться не про педагогічні феномени далекого минулого, а про ті педагогічні теорії та методологічні підходи, які у повному сенсі слова є сучасними» [37, с. 2].

Серед спектру проблем, пов'язаних зі сферою освіти, саме зміст освіти є її системоутворюючим чинником. Теорія побудови змісту освіти, як і будь-яка інша теорія, розглядається, з одного боку, як певна система узагальнених знань, з другого – як система методологічних принципів. Це дає підставу для постановки та висвітлення питання про світоглядні й методологічні аспекти цієї теорії в історії вітчизняної педагогічної думки, про виділення підходів до тлумачення теорії змісту освіти, встановлення їх в'язків із загальними напрямами розвитку педагогічної науки [37, с. 2].

Відомий український науковець І. Зязюн звертає нашу увагу на те, що

«безособистісна методологія» освітньої системи, яка панувала українській педагогіці до початку 90-х років XX століття, виробила й власні основоположні категорії. Так, той, хто навчається, підпадає під поняття «об'єкт» з чітко окресленими змістовими, поведінковими, технологічними навантаженнями. Людина в цих взаємостосунках постає якимось інженерно-технологічним об'єктом, яким можна керувати за допомогою зовнішніх впливів, загальних стандартів та нормативів. З цим пов'язані уявлення про певні універсальні педагогічні технології, які ось-ось будуть винайдені й запуснені в дію і вирішать будь-які соціальні проблеми. На рівні здорового глузду зрозуміло, – наголошує науковець, – що таких технологій бути не може. Відсутнє елементарне розуміння того, що дитина – не шматок глини, з якого можна виліпити абсолютно все: вона активна особистість, яка бере з освітньо-виховних впливів лише те, що забажає [103, с. 11].

Традиційна система освіти ґрунтується на соціоцентричному підході, в межах якого мета розвитку особистості – її соціалізація і професіоналізація з позицій максимальної суспільної корисності. У межах даної моделі реалізуються уявлення про те, що основною метою освіти (навчання, учіння) є оволодіння певними знаннями, уміннями і навичками, тобто зовнішньо заданими нормативами. При цьому якість засвоєння знань визначається переважно тим, що дитина запам'ятала, відтворила, зробила за визначеним зразком. Однак відомо, що в науці, в гуманітарній особливо, ці нормативи суб'єктивні і тому змінні [103, с. 11].

Ми погоджуємося з І. Зязюном, що таке розуміння освіти – ілюзія і, що зовнішнє безпосередньо формує внутрішнє. Зрозуміло, що особлива увага в досягненні цієї мети приділяється кінцевому результату. Таке навчання не орієнтоване на формування механізмів саморозвитку особистості, оскільки ігнорує фактор спонтанності. Пізнавальна активність людини при цьому залишається поза увагою педагогів [103, с. 11].

Принципово інший підхід до проблеми розвитку особистості розробляється у площині парадигми гуманізації освіти. Гуманістичний пафос

нового напрямку полягав у тому, що він спрямований у майбутнє людини, яке цілком і повністю зумовлювалось її власними зусиллями, власною активністю, розумом і почуттям, а не сферою ірраціонального. Гуманістична концепція освіти холістична, оскільки виключає статистичний, безособистісний підхід до людини, яка постає при цьому не як сукупність окремих пізнавальних процесів і психічних властивостей, а як цілісна особистість [103, с. 12].

Відомо, що гуманістичний підхід не зводиться до якихось конкретних технологій чи методів навчання – це цілісна орієнтація, в основі якої – перебудова особистісних установок педагога. Підкреслюється, що, якщо перша парадигма освіти ґрунтується на універсальності навчальних програм, фронтальному спілкуванні, стандартних оцінках знань, умінь і навичок, примусовості, трансляційній формі передачі інформації вчителем і пасивності учнів, то гуманістичний підхід апелює до індивідуалізації і диференціації навчання, що передбачає використання нормативів і відповідно програм розвитку, до радості учіння та процесу творчості. Найважливіше в даному підході – не формування в учнів якихось нормативних знань, а механізмів самонавчання і самовиховання з урахуванням максимального включення індивідуальних здібностей кожного учня [103, с. 122].

Про зародження та розвиток національної освіти в 90-ті роки ХХ століття писав у своїх публікаціях і відомий вітчизняний науковець К. Корсак. Він наголошував: «система освіти кожної держави, як і культура її народу є унікальним явищем, набагато складнішим, ніж інші «системи» (транспортна, національної безпеки, тощо), вона поєднана різноманітністю зв'язків з духовними і матеріальними аспектами як минулого, так і сьогодення. Тому найбільш потужними і впливовими ініціаторами змін в системі освіти виступають не її внутрішні проблеми і складнощі (системні фактори), а існуючі зовні пріоритети і вимоги до всього виховання, що пов'язані із залученням країни до генерального поступу світового

суспільства у майбутнє, змінами у виробництві, культурі і поведінці (позасистемні фактори) [140, с. 15].

Особливо суттєво, на думку К. Корсака, будуть впливати на зміни в системі освіти та виховання такі позасистемні фактори:

- політичні зміни центрів сили і впливу, перехід від «двохтабірного» світу з простою структурою до першої стадії зародження «світового уряду» і «упорядкування» процесу остаточного формування динамічно стійкої системи демократичних мононаціональних країн із дедалі більше цивілізованими формами взаємодії для уникнення епідемії швидкого поширення локальних конфліктів, що можуть виникнути у вигляді войовничого націоналізму та шовінізму;

- формування нової концепції національної і світової безпеки, яка принципово відрізняється від попередньої, в рамках якої виховані і діють багато сучасних політиків;

- порівняно швидке і несподіване для багатьох зростання імперативну загального виживання і неминучої необхідності колективних узгоджених дій перед небезпекою загострення серії глобальних екологічних проблем як то закінчення ресурсів в умовах деградації біосфери;

- поступовий перегляд системи індивідуальних пріоритетів і цілей діяльності (маються на увазі життєві цілі), ознаки усвідомлення необхідності введення певних обмежень і появи раціональної сукупності особистих потреб, перехід до процесу формування нового типу особистості ХХ століття, інтереси і світогляд якого виходять за вузькі рамки системи локальних цілей та пріоритетів;

- посилення взаємозалежності і поглиблення взаємодії всіх держав світу, повна відмова від економічної і культурної самоізоляції як від винятково шкідливого анахронізму [140, с. 15].

Роблячи у своїх працях середини 1990-х років прогнози щодо можливого подальшого розвитку освіти, К. Корсак висловив багато припущень, які тоді здавалися не те що неможливими, а перспективою не

одного десятиліття. Однак, вже зараз, через 20 років ми бачимо, що багато з цих передбачень мають реальне втілення у житті суспільства.

Він зазначав, що ситуація в сукупності інформації про людину суттєво змінилася: за чотири десятиліття група точних наук (генетика, нейрохімія, нейро – і гормональна фізіологія, етологія, синергетика та ін.) фактично трансформували в ряд законів природи частину кращих передбачень гуманітаріїв, одночасно довівши хибність значної кількості положень і пропозицій соціоніки, соціології, психології і навіть педагогіки [140, с. 16].

Найважливішим, на думку вченого, висновком із цих наукових відкриттів стало усвідомлення того факту, що концепція «чистого аркуша», яка була така популярна в СРСР, є невісною – людина уже народжується із певними задатками і талантами, а тому ігнорувати ці особистісні якості аж ніяк не можна [140, с. 16].

К. Корсак також висловив думку, що глобальним є не тільки процес подовження періоду початкового накопичення знань новими поколіннями із виходом на безперервність і єдність освіти та продуктивної діяльності, але і трансформація методів і засобів отримання цієї інформації. Вчений вважав, що вже тоді суспільство стояло на порозі «глобального електронного університету». Як бачимо, сьогодні провідні навчальні заклади більшою мірою перенесли свою діяльність у мережу, і кількість їх віртуальних учнів чи студентів переважає «традиційних» [140, с. 16].

Однак, як зазначав С. Клепко: «соціокультурна ситуація в Україні характеризується тим, що реальність повсякденності нарешті стає верховною реальністю. Суспільство позбувається химер жертвовного існування, освіта усвідомлює, що її покликання – насамперед готувати молодь до життя у світі повсякденності. Педагогічний романтизм, мрійливість батьків, спотворене уявлення про категорію повсякденності як щось недостойне перешкоджають переорієнтації системи освіти в напрямі повсякденності, для вирішення проблем якої замало абстрактних курсів із вкрапленням «зв'язків із життям» традиційних дисциплін, довгого «правдивого» курсу історії, чи оновлених

курсів риторики, культурології [121, с. 20].

Педагогічна думка, на думку вченого, рухається переважно в напрямі визначення змісту і стандартів освіти за традиційними навчальними предметами або (у кращому разі) за освітніми галузями. У цьому випадку стандарт зводиться до пошуку єдиного зводу знань, єдино правильної теорії. Хибність такого шляху в контексті сучасної філософської думки вже не викликає заперечень [121, с. 21].

Ураховуючи «антиплатонівський» поворот у культурі, необхідно зміст освіти вибудовувати на основі системи технологій і за відправну точку у визначенні стандартів брати сукупність тих чи інших навичок та знань, які є основою певної технології. Технологія має увійти в школу не лише як новий предмет, а як організуючий, інтегруючий принцип для усього змісту освіти. «Технологіцентризм» освіти не витісняє принципи антропоцентризму чи біоцентризму, а є передумовою їхньої дійсної реалізації [121, с. 21].

Ми погоджуємося з С. Клепком у тому, що розробити, сконструювати педагогічні технології, освітні стратегії на основі розуміння часу як основного ресурсу освіти – завдання сучасної педагогіки і методики. Поки що практика і психолого-педагогічна наука це найосновніше питання. Так само неспішно звучить у педагогічній літературі й думка про те, що українську освіту потрібно з «теоретичного неба» переорієнтовувати на «землю повсякденності» [121, с. 21].

Проте, зазначає вчений, «сьогодні все переконливіше ми пересвідчуємося у неможливості як метафізики, так і інших типів «теорій усього». Загострюється основна суперечність навчального процесу – між необмеженістю знання й обмеженістю часу. Рівень філософської культури педагогічних кадрів є нині визначальним фактором у справі їх переорієнтації з парадигми утопічного всебічного вишколення, псевдофундаменталізації та псевдореалізму на парадигму філософії постметодики, пріоритету «світлого», «аполлонівського» у педагогічному процесі, спрямованого на істинні потреби людини і скороминушість її життя [121, с. 21].

У той же час вчений наголошує на важливості такої науки як філософія освіти, адже саме вона реконструює практику освіти, педагогічні дослідження і понятійний апарат класичних галузей знань. Тобто тим, чим займалися свого часу Сковорода, Кондорсе, Монж, Гумбольдт, Петроградський, Ніцше, Кершенштайнер та інші «100 мислителів освіти», щиро вболіваючи за долі своїх неосвічених народів. Бо предмет їхнього і нашого піклування – наше сучасне та майбутнє дітей – винятково серйозний і вимагає діалогу, сміливих політичних та наукових рішень, основу для яких прагне віднайти і філософія постметодики [121, с. 21].

Відомий український учений-педагог А. Кузьмінський, як і П. Кононенко, виступає з позицією захисту національної автентичної освіти. Він вважає, що концепція народності має залишатися основоположною для побудови в Україні системи національного виховання. На його думку, «...не варто копіювати і бездумно пересаджувати на наш специфічний національний ґрунт освітньо-виховні системи інших народів, хоча вони й можуть видаватися привабливими. Ті країни, які зуміли відстояти свою національну ідентичність у справі виховання (Японія, Велика Британія, Швеція, Фінляндія та ін.), вистояли проти експансії так званої масової культури, розсадником якої є головню США, мають успіхи не лише в освіті, а й у царині соціально-економічного розвитку взагалі. Треба залишатися самими собою, користуватися власними надбаннями, не займаючи при цьому ізоляціоністську позицію. Так чи інакше, система виховання в кожній країні – це своєрідне соціальне замовлення суспільства. Вона цілеспрямовано проектується на очікувані результати» [153].

Ми не могли обійти в своїй роботі дослідження такого визначного українського науковця, як В. Громовий. Його стаття, надрукована в газеті «Киевские ведомости» в 1997 році, є, на наш погляд, однією з найбільш значущих публікацій щодо аналізу стану справ у вітчизняній освіті в перше десятиріччя після проголошення незалежності нашої держави.

В. Громовий наголошував, що «...у випадку із нашою системою освіти

ми вже змарнували час на малоефективні потуги вирішити набір проблем, замість того щоб вчасно, об'єктивно оцінити реальність та намітити план дій, який можна було б охарактеризувати досить місткими і всім відомими словами – «загрозлива катастрофа і як з нею боротись». І таки дочекалися, коли ніби й нова за формою, а по суті стара радянська система освіти остаточно розбилась об «айсберг» економічного колапсу і почала тонути під тиском «баласту» стереотипів минулого в «морі» сучасних завдань. Знову підвела наша натура за будь-яку ціну прагнути «залатати» корабель, що тоне, який у нашій, запамороченій комуністичною пропагандою, свідомості досі лишається найкращим у світі «плавзасобом». «Сьогодні нам треба «утовкмачити» в голову одну аксіому», – писав науковець, – чим раніше ми зрозуміємо, що врятувати радянську модель освіти неможливо і непотрібно, тим швидше ми перестанемо витрачати марно енергію на вирішення невирішуваних проблем. Адже спосіб вижити при катастрофі, коли ви прагнете врятувати себе й інших, докорінно відрізняється від того, що ви звикли робити у стандартних ситуаціях» [75, с. 37].

Парадокс ситуації ще і в тому, – зазначав вчений, – що єдиним загальнодоступним каналом отримання інформації про здобутки авангардної педагогіки Заходу був (та зрештою і є) російський канал. У той час, як на шляху до європейських видань чи до американської педагогічної періодики лежать фінансові і мовні бар'єри, без проблем можна передплатити такі російські видання, як, наприклад, журнал «Директор школи» чи комплект видань газети «Первое сентября» з усіма додатками з окремих предметів. Ці та інші видання не тільки друкують на своїх сторінках матеріали західних авторів, а й дають інформацію про адаптацію здобутків світової педагогічної думки в російських умовах пострадянської школи, які є аналогічними до українських, тобто ми маємо можливість осмислювати досвід трансформації пострадянської школи у сусідів, що дає нам шанс учитися на чужих помилках [75, с. 38].

Науковець є прихильником глобальної освіти, завданнями якої, на його

думку є:

- сформувати в учнів розвинуте критичне мислення, здатність виробити точку зору та виявити повагу до поглядів інших людей;
- виробити в них навички ефективного спілкування, які дають можливість контактувати з усіма людьми, незалежно від їх особистих характеристик, уникати конфліктних ситуацій;
- пробудити інтерес і повагу до культурних надбань усіх народів, прагнення зрозуміти найбільш важливі специфічні і загальні характеристики цих культур;
- розширити можливості для вивчення у школах іноземних мов та культур країн, мова яких вивчається учнями;
- сприяти утвердженню нового гуманістичного бачення світу у всій його різноманітності та єдності, нового способу діяльності, завдання якого – зберегти хитку рівновагу в системах «людина і природа», «людина і суспільство», «людина і людина»;
- виробити вміння творчо працювати, вирішувати різноманітні проблеми, прогнозувати ситуації;
- сформувати бачення самого себе у взаємозалежності з іншими, розуміння необхідності враховувати потреби, пріоритети та цінності всіх – індивідів, груп людей, націй [75, с. 38].

В. Громовий також подає дуже вдалу, на наш погляд, порівняльну характеристику типової пострадянської школи та основні риси, що характерні для сучасної глобалізованої моделі [75, с. 39-41]. Вчений зазначає: «батьки передусім дають замовлення школі на розвиток емоційного інтелекту (EQ) їхніх дітей. «І правильно роблять!» – підтверджують учені, котрі впродовж останніх десятиліть акцентують увагу педагогів-практиків саме на цьому завданні. Адже, як показують численні дослідження, найбільшого успіху в житті досягли не «класичні» відмінники, які набирали найвищі бали під час тестів на визначення рівня інтелектуального розвитку (IQ), а ті, хто поєднував високі результати IQ з емоційним інтелектом, тобто

умінням зрозуміти іншого, співпрацювати в колективі, виявити риси лідера, говорити публічно і т. д. Все це і було запорукою як успішної кар'єри, так і успішного особистого життя. Тільки завдяки цілеспрямованій роботі і розвитку емоційного інтелекту ми даємо шанс учням не стати «втраченим поколінням» [75, с. 42].

Своє бачення процесу розвитку системи освіти України у 1990-х роках подає і М. Семенова. Вона акцентує увагу на тому, що ця система зазнала суттєвих перетворень, які були зумовлені реформами освітньої галузі. Суперечливість їх реалізації та результатів є цілком закономірним явищем. У перше десятиліття розбудови держави громадськість засвідчила готовність об'єднувати зусилля для розвитку національної системи освіти, реформації її змісту, створення регіональних програм розвитку освіти. Широкого та всебічного теоретичного дослідження набули освітні реформи в науковій літературі та публіцистичній думці. Науковець звертає увагу на умови їх реалізації на практиці, зокрема стан матеріально-технічного та кадрового забезпечення. Однак на початку 1990-х рр. чимало хронічних проблем в освітній сфері набули загрозливого загострення, про що свідчить вивчення матеріалів стану підготовки установ і закладів освіти до нового навчального року колегії Міністерства освіти. На кінець же 1990-х рр., констатує науковець, загострилися проблеми забезпечення життєдіяльності та соціального захисту учнів, студентів та педагогічних працівників. Постійно існувала напруга, викликана невиплатою заробітної плати вчителям середніх закладів освіти, погіршенням соціального захисту дітей з малозабезпечених сімей. Загалом 90-ті роки XX ст. в освіті України, на думку М. Семенової, – якісно новий етап її розвитку: формуються нові концептуальні засади, законодавча база, широкого розмаху набувають теоретичні розробки. Але реалії, практичне функціонування закладів освіти – це комплекс невирішених проблем, які, на жаль, залишались у 1990-х рр. не просто нерозв'язаними, а в умовах соціально-економічних кризових явищ загострювались. Дієвого механізму їх вирішення Міністерством освіти створено не було [257].

Аналізуючи процес запровадження демократичних засад в освіту і виховання в Україні в досліджуваний нами період, О. Васюк та П. Лузан, акцентують увагу на тому, що важливим її аспектом є розвиток системи самоврядування, реформування управління освітньої сфери, спрямування суспільства на педагогіку співробітництва і співдружності, наукової виховної мудрості, що відображено в Законі України «Про освіту» (1991). Згідно цього закону в українській національній школі створено органи самоврядування, до складу яких входять насамперед загальні збори (конференція) колективу закладу освіти; районна, міська, обласна конференції педагогічних працівників, з'їзд працівників освіти Автономної республіки Крим, Всеукраїнський з'їзд працівників освіти [165, с. 213-214].

Характеризуючи еволюцію наукових уявлень про пріоритети реформування освіти в 1990-х роках, варто виділити такі основні тенденції:

- наукові доробки провідних вчених цілком відображають стан речей та тенденції, що тоді відбувалися в системі освіти нашої держави. Наріжний камінь усього цього періоду – пошук оптимального балансу між впровадженнями інновацій, в т. ч. і закордонних та збереженням і примноженням надбань, які мала наша держава протягом століть;

- проводились активні дискусії у середовищі провідних науковців у галузі педагогіки, соціології, психології та філософії освіти щодо того, чи варто повністю відмовитись від радянського принципу функціонування освіти та будувати національну школу за «західним зразком» (радикальний варіант) чи залишити окремі, «кращі» її положення та проваджувати закордонні технології вибірково, щоб уникнути методу «шокової терапії» (ліберальний варіант);

- розвиток системи освіти України в 90-х роках XX століття в контексті проведення реформ умовно можна поділити на 2 етапи: 1992-1995 (період найбільш рішучих дій щодо впровадження реформ на основі перспективних напрацювань філософів, педагогів, психологів та усіх думаючих над проблемою побудови якісної системи освіти людей); 1995 –

2002 (період певного відходу від радикалізму, спроби в деякій мірі зберегти та виправдати радянську систему освіти, що пояснювалося як складною соціально-економічною ситуацією, так і небажанням консерваторів в освіті кардинально міняти все те, до чого за довгі роки звикли усі, зрештою і не тільки в освіті);

– головною тенденцією 1990-х років стала побудова освіти України на принципах гуманізму, демократизму та особистісно-орієнтованого підходу до навчання. І якщо на початку досліджуваного нами періоду гуманістичні погляди в освіті мали яскраво виражене національно-державницьке забарвлення, то починаючи із середини 90-х років, на фоні складної соціально-економічної ситуації в країні та хронічної нестачі коштів, проявляється деяке розчарування національно-патріотичними ідеями, поступово відбувається перехід до побудови освіти на принципах компетентісної парадигми, захоплення ідеями глобалізму та інтеграції України у європейський та світовий науково-освітні простори.

1.3. Пошук вектору модернізації вітчизняної системи освіти на межі XX – XXI століть

Впродовж перших десятиліть після досягнення державної незалежності Україна здійснила історично неминучий і необоротний перехід до таких основ суспільного розвитку:

- у соціально-політичній сфері – це перехід від тоталітаризму до демократії;
- в економіці – від адміністративно-командної системи планового господарства до соціально орієнтованої ринкової економіки;
- в житті кожної людини – це перехід від споживчих, споглядальних позицій до функцій самодостатнього суб'єкта господарської діяльності.

Такі зміни в суспільстві, економіці, життєвому просторі вимагають оновлення соціальних пріоритетів особи [243].

Прискорення науково-технічного прогресу зумовлює підвищені вимоги до якісного потенціалу робочої сили, що займається генеруванням, розробкою і впровадженням нових технологічних ідей. За умов трансформації українського суспільства особливої значущості набувають питання формування нових життєвих стратегій, компетентності, посилення гнучкості і мобільності соціальної поведінки. Чим потужніший життєвий потенціал людини, тим легше їй здолати кризові ситуації, опанувати конструктивну позицію. Все це, безперечно, ставить нові вимоги до інтелектуального рівня суспільства, до його вдосконалення через освіченість, професіоналізм, різносторонність та комунікабельність [243].

Як зазначається в національній доповіді «Розвиток системи освіти в Україні в 1995-2004 роках»: «...у цих умовах для України особливої актуальності набуває врахування чинників соціально-економічного розвитку, серед яких значна роль відведена людському чиннику. Особливе значення при цьому набуває система освіти. У нових соціально-економічних умовах освіта здобуває високий статус, оскільки саме вона сприятиме переходу до інформаційного суспільства і формування пріоритетів розвитку держави. Високоосвічена молодь – головний стратегічний резерв соціально-економічних реформ в Україні, без якого неможливий подальший розвиток суспільства» [243].

Освіта, – йдеться далі в доповіді, – є могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу, відтворенням продуктивних сил суспільства. Ця гуманітарна сфера направлена на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, професійно-практичної підготовки особи, формування інтелектуального потенціалу нації і всесторонній розвиток особи як найвищої цінності суспільства. В зв'язку з цим концептуальні основи і державні пріоритети розвитку освіти України розглядаються в першу чергу з позицій її ролі і місця в забезпеченні життєдіяльності суспільства, безпосередньому взаємозв'язку із сферою праці. З цією метою ведеться системна активна робота по:

- створенню умов для визначення освітніх проблем розвитку країни і її регіонів в контексті політичного бачення і ухвалення рішень на державному рівні;

- дозволу для залучення сфери освіти до вирішення проблем, що виникають на ринку праці;

- забезпечення системі освіти більшої гнучкості і ширших можливостей для здобуття громадянами професійної підготовки [243].

У реформуванні освіти в Україні значною мірою враховується об'єктивний вплив загальних для сучасної цивілізації тенденцій розвитку.

Перша тенденція – посилення процесу глобалізації економіки, взаємозв'язку і взаємозалежності держав світу. Ця тенденція обумовлена розвитком науки, технологій, виробництва, що призводить до формування загального світового економічного простору, планетарного інформаційного поля і інтенсивного обміну результатами матеріальної та духовної діяльності.

Друга обумовлена формуванням позитивних умов для індивідуального розвитку особи, її самореалізації в світі. Підходи і практичні дії реформування та розвитку освіти в Україні базуються на концепції побудови незалежної демократичної держави, яка заснована на державних пріоритетах:

- доступ до освітньої і професійної підготовки всіх, хто має необхідні здібності, мотивацію і адекватну підготовку;

- використання освіти і професійної підготовки для захисту соціальних інтересів суспільства і стратифікації його членів по ролях і статусах;

- зменшення монопольних прав держави в освітній сфері за рахунок створення на рівноправній основі недержавних учбово-виховних, професійно-технічних і учбових закладів, формування багатоваріантної інвестиційної політики в області освіти [243].

У розвитку національної системи освіти і демократизації освітньої діяльності за роки незалежності зроблені істотні кроки. До них слід віднести, окрім розробки нової законодавчої бази галузі, введення безперервної ступеневої освіти, створення вітчизняних підручників, педагогічної

літератури, оновлення вмісту освіти, перш за все в соціально-гуманітарній сфері, варіативна мережа учбових закладів і освітньо-професійних програм.

Немало зроблено також для затвердження гуманістичних цінностей освіти, її спрямованості на розвиток особи. Істотним чином оптимізована мережа учбових закладів, з'явилися нові їх типи різних форм власності, здійснюється підготовка фахівців з багатьох нових спеціальностей, відповідно до змін на ринку праці [243].

Є. Пінчук у своїй монографії «Модернізація української системи освіти як пізнавальна і практична проблема», висловлює думку, що один із вирішальних критеріїв успіху реформування освіти – розв'язання проблеми національно-культурної ідентифікації в контексті тих соціально-політичних процесів, які пов'язані з переходом до громадянського суспільства. Проблеми розуміння між людьми, що сповідують різні релігії, між віруючими і невіруючими, між уродженцями різних регіонів, історично і культурно відмінних один від одного, – тобто, проблеми консолідації українського суспільства, актуальні сьогодні як ніколи раніше, – не можуть сьогодні знайти своє вирішення без активнішої участі системи освіти, зазначає науковець [218, с. 6–7].

В. Лутай також зазначає, що ключовою особливістю системи освіти стало взаємне відчуження її двох форм, офіційної (державної) та неофіційної (по-нашому, суспільної – мається на увазі сім'я, ЗМІ тощо), завдяки чому ЮНЕСКО й віднесла ці проблеми освіти до числа глобальних [171, с. 6].

Ми погоджуємося з Є. Пінчуком, що станом на початок 2000-х років освіта України опинилася на свого роду «роздоріжжі», де визначалося – чи буде освіта чинником стагнації суспільства, або ж стимулом його економічного зростання і добробуту, ресурсом конкурентоспроможності і національної безпеки країни [218, с. 8].

Науковець, аналізуючи ті зміни, які сталися у вітчизняній освіті протягом 1990-х років, зазначає, що вони привели до неоднозначних наслідків. Узяті в цілому, вони сприяли демократизації вітчизняної системи

освіти, її адаптації до умов ринку, але не можна не бачити і негативних тенденцій, що проявили себе. Перш за все, потрібно зазначити скорочення державного бюджетного фінансування, яке спричинило: фізичний знос і моральне старіння матеріально-технічної бази; різке зниження рівня оплати праці та соціального престижу професії педагога, слабку соціальну захищеність педагогічних і науково-педагогічних працівників освітніх установ; руйнування наукового потенціалу України. Саме проблема недостатнього фінансування визнається чи не найпершою серед тих викликів, з якими зустрічається сьогодні завдання модернізації вітчизняної системи освіти [218, с. 155].

Достатньо привести, наприклад, думку В. Андрущенка: «...за умов відсутності фінансування інноваційний розвиток освіти має проблематичний характер. Його здійснення знаходиться під загрозою. Неважко спрогнозувати те, що більшість наших дітей у найближчий час належної освіти не отримають й увійти в суспільний процес у якості його повноформатного суб'єкта навряд чи зможуть» [13, с. 7].

Є. Пінчук також дає дуже влучне, на наш погляд, визначення поняттю «модернізація освіти». На його думку, «...модернізація освіти – основа модернізації України, могутній чинник подолання нею тривалої стадії «розвитку, що наздоганяє», адже освіта в сучасному світі – це ключова умова економічного зростання, наріжний камінь соціального й економічного добробуту країни, стратегічний ресурс сталого розвитку нації» [218, с. 219].

Проте, в конкретно-історичному контексті все йде значно складніше. Іншими словами, вітчизняній освіті потрібно наздоганяти удвічі – і країну, і світ. Тому перш, ніж стати суб'єктом модернізації країни, освіта сама по собі повинна неминуче стати об'єктом глибокої і всебічної модернізації, яка в принципі нездійсненна без активної участі суспільства і держави. Таким чином, освіта тільки тоді може стати рушієм оновлення і розвитку країни, коли країна, в особі людських спільнот, суспільства і держави, приведе власне освіту у відповідність зі своїми сучасними потребами, тобто

модернізує її [218, с. 219].

Ми погоджуємося з думкою М. Семенової щодо того, що оцінювати результати модернізації вітчизняної освіти на рубежі століть вкрай непросто, а тому для побудови логічного причинно-наслідкового дослідження, вважаємо за необхідне коротко охарактеризувати ситуацію, що склалася в освітній сфері на кінець 1990-х років. Науковець зауважує, що на той час уже була розроблена й поетапно реалізовувалась програма системного реформування усіх ланок освіти. Звичайно, суттєвим кроком уперед стало формування за перше десятиліття законодавчого поля для функціонування закладів освіти. Нормативні документи приведено у відповідність до вимог Конституції України, розроблені та прийняті закони України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту». Для забезпечення нормативно-правовою базою функціонування середніх закладів та установ освіти розроблено і надано на місця положення про державну атестацію, про кабінет, вечірню середню школу, тощо [257].

Відомий український науковець К. Корсак звертає нашу вагу на той факт, що в останні десятиріччя XX ст. світові події стали визначатися переважно групою розвинених країн, в яких прискорено народжується третій тип суспільства – інформаційне (чи постіндустріальне). Розрив системи цінностей, фундаментальних засад і канонів індивідуальної та колективної діяльності цього суспільства з усіма попередніми таке значне, наголошує вчений, що більшість написаного раніше цілковито втратило евристичне значення, зберігши, звісно, культурно-історичне. Бездумне використання «розумних думок» корифеїв філософії чи педагогіки часів рабовласництва чи «дикого» капіталізму в умовах XXI ст. без уважного врахування історичного контексту цих висловлювань, безсумнівно, надзвичайно непродуктивне і небезпечне. Висновок практично очевидний, – час у середніх і вищих школах розпочати перегляд і значне скорочення всього величезного блоку інформації, зміст якого свідчить про те, що ми й досі готуємо молодь для

життя і діяльності в минулих і позаминулих століттях аграрного чи аграрно-індустріального суспільства [139, с. 4].

В Україні, – наголошує К. Корсак, – ще не сформувався потужний фронт прихильників «демонтажу дійсності», але це зовсім не означає, що немає і не буде жодних проблем. Наприклад, слід рішуче засудити «ширу допомогу наших зарубіжних друзів», яка скерована на знищення і знецінення математично-природничого компоненту нашої середньої і вищої освіти. Пропонуючи привабливу обгортку з назвою «розвиток критичного мислення», американські наставники разом з добровільними українськими помічниками формують у старшокласників зневагу до «банальних й усім відомих» знань у підручниках та викликають цікавість до «прихованих й маловідомих» знань, що не отримали широкого поширення й використовуються лише «втаємниченими» [159]. Подібна етикетка робить ефективним нав'язування учням відверто антинаукових теорій, відтак, підриває довіру до наукових законів і прикладів їхнього застосування у шкільних підручниках з фізики, хімії й біології. Згубність подібного «оновлення» нашої освіти цілковито очевидна – у майбутньому нам доведеться наймати за рубежом не лише фахівців з банківської справи, але й з інженерії та точних наук. Так недовго «перетнути» зону країн третього світу й без зупинок опинитися аж у четвертому [139, с. 5].

На особливу увагу, на наш погляд, заслуговує так звана «Біла книга» української освіти під редакцією В. Громова, у якій ряд відомих науковців під час «Артеківських діалогів» 2008 року розробили своєрідний дороговказ вітчизняної освіти [32].

Автори, аналізуючи проблеми галузі, зазначають, що «хвороби вітчизняної шкільної освіти є в принципі виліковними». Про це свідчить досвід санації (оздоровлення) систем шкільної освіти у постсоціалістичних країнах, де вже ж таки вдалось утвердити чесну гру, відновити довіру між усіма учасниками освітнього процесу [32, с. 9].

Криза в шкільній освіті (а вона є глобальним явищем!) є багатогранною

і вимагає багатогранного розуміння. Тож автори застерігають від спокуси дати прості відповіді на складні питання. Такі відповіді завжди неправильні. Потрібні серйозні інтелектуальні зусилля, а не лише рефлексивне мислення заради розуміння усієї складності ситуації та напрямків руху до нової освіти України [32, с. 9].

З огляду на те, що ХХІ століття є «епохою змін», яка спонукає освіту України, як і освіту будь-якої іншої країни, вступити у стадію неперервного реформування, ілюзією є сподівання на те, що принаймні школа за нашого життя залишиться такою ж як і була. У наш час китайське прокляття «щоб ти жив у час змін!» втратило свій загрозливий зміст. Сьогодні динамічні зміни стали нормою у всіх сферах життя і іншої епохи, окрім епохи змін, тепер бути не може [32, с. 11]. Важливий внесок у філософське осмислення та концептуалізацію ситуації перманентних соціальних змін стала робота Ульріха Бека «Суспільство ризику» [22], яка узагальнила попередні дослідження таких теоретиків, як Ніклас Луман [165-170], Ентоні Гіденс [61-63], Чарльз Пероу [327-329] та інші. Певною мірою проблематика ризику вже аналізувалася російськими дослідниками [102; 309], а також вітчизняними – зокрема, ризики в освітньому процесі [129; 294-295].

На жаль, запропоновані у «Білій книзі» зміни в освіті, вже є дещо запізнілими в ситуації, яку називають «освітньою катастрофою» – передусім через недостатнє врахування проблематики ризиків. І це не перебільшення, адже, зокрема, упродовж двох останніх десятиліть ми спостерігаємо масштабну катастрофу ресурсного типу, яка вже призвела до навіть фізичної руйнації приміщень закладів освіти, вимушеного використання засобів навчання вчорашнього дня тощо. На наші заклади освіти, особливо ті, що у сільській місцевості, не може не впливати демографічна катастрофа, яка веде до депопуляції України.

Якщо управлінські структури усіх рівнів не в змозі відвернути катастрофу в освіті, то слід принаймні забезпечити, щоб вона стала керованою, тобто процес демонтажу старої «арматури» (замість спонтанного

і катастрофічного) набув свідомого і планомірного характеру. Одночасно має відбуватись цілеспрямоване та прогнозоване (а не стихійне як зараз) конструювання нової освіти України [32, с. 11].

У випадку з нашою пострадянською системою шкільної освіти ми теж змарнували час і енергію на вирішення невирішуваних проблем і таки дочекались, коли вона остаточно розбилась об «айсберг» фінансово-економічних негараздів і почала «тонутися» під тиском «баласту» стереотипів минулого у «морі» сучасних завдань. Знову підвело наше бажання за будь-яку ціну «залатати» тонучий корабель, який у свідомості багатьох наших вчителів і освітянських чиновників усе ще лишається найкращим у світі «плавзасобом» [32, с. 12].

Нам слід навчитись сприймати освіту як явище, що постійно змінюється, якомога скоріше відмовитись від застарілих уявлень про учня та навчальний процес. Так, зокрема, тільки в пострадянській педагогіці вважається нормальним визначати зміст навчання учня ще до того, як він прийшов до школи. Тільки в нас індивідуальний підхід здебільшого розуміють як «підгонку» учня під «спущені зверху» програми і навчальні плани. У всьому світі роблять навпаки: створюють індивідуально центровану систему навчання, яка дозволяє досягнути успіху кожному учневі, дає можливість кожній дитині розвиватись як самобутній, і саме цим цінній особистості [32, с. 13].

Не можемо обійти увагою і погляди на вітчизняну освіту такого відомого українського вченого як О. Савченко. Вона зазначає: «Майже двадцять років триває реформування української освіти. Це достатній строк, щоб оцінити зроблене і визначитись, куди і як рухатись далі. За цей час накопичено великий масив законодавчого, концептуального і прикладного матеріалу з питань розвитку освіти. Відбулися дві знакові з погляду розроблення нової методології української освіти події: прийняття Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття», 1993) і «Національної доктрини розвитку освіти» (2002) [254, с. 2].

Науковець подає короткий, проте дуже вдалий, на наш погляд, аналіз уроків попередніх реформ. Найважливіші досягнення:

- визначено нову методологію розвитку української освіти (цілі і цінності демократичного суспільства, особистісного розвитку, збереження і примноження національної культури, інтеграція до європейського освітнього простору тощо);
- створено каркас нового законодавчого і нормативного поля функціонування галузі;
- окреслено і прийнято засади рівного доступу громадян до якісної освіти усіх рівнів як магістральний напрям її розвитку;
- принципово оновлено зміст шкільної освіти; задіяно механізм державних стандартів як важіль збереження єдиного освітнього простору та управління якістю освіти;
- створено науково-методичний ресурс для переходу на повну 12-річну ЗСО (поки що для початкової та основної школи);
- досягнуто варіативності в забезпеченні програмами, підручниками і навчальними посібниками навчальних закладів;
- розпочато використання нових форм і технологій контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів та студентів, проводиться атестація педагогів, здійснюється державна акредитація освітніх закладів;
- сформувалась у центрі й регіонах розгалужена мережа освітніх закладів різних рівнів і форм власності;
- запроваджуються нові навчальні технології (ІКТ, компетентнісна освіта, дистанційна освіта, інтерактивні методики тощо);
- розпочалось багатоканальне фінансування галузі;
- створено вітчизняну систему педагогічної преси;
- розвивається діяльність професійних об'єднань, товариств, що сприяє розвитку державно-громадського управління [254, с. 2].

Позитивний вплив зазначених напрямів розвитку освіти на її якість підтверджено часом і спеціальними дослідженнями. Проте ці напрями поки

що не набули системного, взаємопов'язаного впливу. Найповніше використання їх потенціалу в нових умовах потребує значних зусиль щодо доопрацювання законодавства і нормативів, матеріально-технічного, науково-методичного і фінансового забезпечення галузі; потужної випереджувальної наукової підтримки, передусім це стосується розвитку фундаментальних досліджень з педагогіки і психології [254, с. 2].

О. Савченко вказує і на втрати вітчизняної освіти під час реформування:

1. Згорання мережі дошкільних закладів освіти через фактичне усунення влади від потреб галузі зумовило неготовність цього рівня освіти забезпечити систематичну передшкільну освіту для дітей старшого дошкільного віку.

2. Внаслідок слабого контролю центром і регіонами процесу розвитку мережі ВНЗ різного рівня виявлено ризики в зв'язку із здобування молоддю неякісної освіти, знизився імідж української вищої школи за кордоном. Задавленість проблеми, її масштабність зумовлюють велике соціально-педагогічне й економічне напруження щодо її розв'язання в сучасних умовах.

3. Перехід до наступних реформ без належного моніторингу попереднього етапу реформування (кількісного, якісного, державного і громадського) призвів до безвідповідальності за їх результати і загальмував розвиток економіки освіти, інноваційний рух до її нової якості.

4. Через фактичне усунення центральних і регіональних органів влади від насущних потреб галузі, слабкий вплив наукової, культурної спільноти істотно знизився культурний та освітній рівень суспільства; освітньо-культурний простір держави впродовж десятиліть поступово втрачає свою консолідуючу, культуротворчу місію.

5. Педагогічна освіта з мовчазної позиції профільного міністерства стала аутсайдером вищої школи, її стратегія – наздогнати, а не випередити. Школа перестала бути реальним замовником змісту і результатів підготовки майбутнього вчителя. Навіть у педагогічних університетах професія вчителя

стала лише однією серед інших. Учитель часто не виховується як суб'єкт сучасних демократичних, культурних і технологічних цінностей [254, с. 2-3].

Щодо залишених нерозв'язаних проблем, то О. Савченко виділяє наступні:

1. Основним недоліком у галузі освіти, думку науковця, є відсутність послідовної і відповідальної державної політики у цій сфері. Це підтверджується багатьма чинниками:

- українська освіта реально не стала загальнонаціональним пріоритетом;

- інверсійність у створенні законодавчої бази для кожного рівня освіти спричинила певну неузгодженість законів прямої дії, їх функціональну неповноту;

- швидкість, з якою у нашій країні змінюються вимоги до розвитку освіти, зумовлює процесуальну незавершеність реформаційних кроків;

- економічна та політична нестабільність у державі, невиконання галузевих законів – основні причини низького соціального і матеріального статусу педагогів і науково-педагогічних працівників;

- жорстка централізація управління призводить до надмірної бюрократизації, негнучкості реагування системи; знижує відповідальність регіонів за якість освіти;

- відсутність у країні сучасної статистики ускладнює отримання своєчасної, об'єктивної і повної інформації для управління галуззю, не дає можливості об'єктивно визначити місце нашої освіти на міжнародному рівні.

2. За два десятиліття не вдалося відпрацювати технологію своєчасного забезпечення навчальних закладів програмами, підручниками, навчальним обладнанням у достатній кількості.

3. Розрив у часі і змісті модернізаційних процесів у ЗСО, професійній і післядипломній освіті став причиною невідповідності значної частини педагогічних і управлінських кадрів до ефективного участі в інноваційному розвитку освіти.

4. Невиправдано довго залишається на периферії уваги складна комплексна проблема – розбудова системи неперервної освіти, що має охоплювати формальну, неформальну та інформальну сфери здобуття освіти громадянами різного віку [254, с. 3].

Поступове створення розгалуженої інфраструктури забезпечувало б умови для виховання суспільства, яке постійно навчається. У створенні реальної системи неперервної освіти принципової ваги набуває проблема її доступності. За даними проекту ПРООН «Молодь в Україні», 35 % респондентів вважають, що не всі рівні освіти є доступними для молодих людей, а 41 % опитаних зазначає, що певній частині молоді освіта взагалі недоступна [190]. Це дуже тривожний соціальний симптом, який потребує негайного реагування держави і суспільства, адже такий стан зумовлює відставання України від розвинутих країн за освіченістю населення, унеможлиблює досягнення високої кваліфікації працюючих, гальмує розвиток громадянського суспільства [254, с. 3].

Разом з тим О. Савченко визначає такі пріоритети подальшого реформування освіти у XXI столітті:

1. Визначення моделі освіти в новій ситуації розвитку держави.
2. Стандартизація результативної складової освіти – ключ до управління її якістю.
3. Системний підхід до інноваційних і технологічних змін в освіті (планування, умови, контроль).
4. Обов'язкова передшкільна освіта дітей 5–6-річного віку.
5. Здоров'я через освіту.
6. Диференціація соціальних гарантій забезпечення права громадян на безоплатну освіту [254, с. 3-6].

Таким чином, сучасна наука визначає пріоритетними в освіті розвиток людини та її діяльність як засіб цього розвитку. Вдосконалення управління освітою є сьогодні тим засобом, який здатний певним чином покращити стан

справ в освітній галузі шляхом оптимізації функціонування всіх його компонентів.

Основною метою модернізації освіти повинні стати заходи, спрямовані на розвиток національної системи освіти, яка б відповідала сучасним вимогам і тенденціям, а також потребам особистості та була спроможна реалізувати себе в умовах постійних змін. Це вимагає наближення її до реалій сучасного ринку праці як в Україні, так і за її межами, адже для підготовки спеціалістів тієї чи іншої галузі треба, щоб на них існував попит.

Таким чином, на даному етапі розвитку освітньої системи нашої держави суть управління освітою полягає у прийнятті правильних управлінських рішень, які, по-перше, мають ґрунтуватися на відповідній нормативно-правовій базі, а, по-друге, відповідати тим вимогам, які ставить перед нею сучасне постіндустріальне суспільство.

Складність ситуації української освіти полягає у тому, що ми можемо визначити терміном «суспільно-орієнтаційна невизначеність». Поняття «суспільно-орієнтаційна невизначеність», на нашу думку, є найбільш вдалим для означення тієї політичної, економічної, культурної та соціальної дезорієнтації українського суспільства, яка мала місце в пострадянський період розвитку нашої держави, а освіта оптимальним засобом для подолання цього явища.

Суспільно-орієнтаційна невизначеність – це певний стан буття суспільства, його існування, за якого усталені уявлення та пріоритети швидко змінюються, забуті або втрачені внаслідок подій, що мали вирішальний вплив на формування суспільної свідомості та порушили природну еволюцію їх розвитку.

Загалом же основними рисами сьогодення освітньої системи в Україні та її подальшого розвитку можна вважати:

- формування ідеології модернізації та реформування української освіти, спрямованої на підвищення її ефективності та конкурентноздатності;
- аналіз схеми управління та фінансування освітніх закладів та надання

їм більш широкої адміністративної та фінансової автономії з метою підвищення ефективності їх діяльності;

- визнання державою нетрадиційних форм здобуття освіти та проведення більш гнучкої політики з метою забезпечення оптимального балансу між її масовістю та якістю;

- винайдення та запровадження способів стимулювання та заохочення як тих, хто навчається, так і тих, хто прагне отримати знання.

Висновки до першого розділу

Кінець XX – початок XXI століть можна з упевненістю назвати епохою великих змін, перетворень та потрясінь. Ще десятиліття перед тим здавалось, що подальше протистояння двох систем – капіталістичної та соціалістичної визначатиме хід історичних подій протягом найближчих десятиліть, але вже на початку 1990-х років стало зрозуміло, що світ із двополярного став багатополярним.

Проаналізувавши наукові доробки українських науковців, у яких вони досліджували головні тенденції розвитку національної освіти напередодні суспільного розлому (мається на увазі кінець 80 – початок 90-х років XX століття), можна зробити такі висновки:

1. Дидактичні матеріали містили значну кількість ідей і нововведень, реалізація яких без сумнів надавали б вітчизняній освіті можливість рухатись у ногу з часом та реагувати на ті виклики, які ставили перед нею технічний прогрес та розвиток громадянського суспільства. Однак інтенсивність впровадження цих ідей «не встигала» за бурхливими демократичними перетвореннями у соціумі;

2. У сфері управління освітою влада спочатку сама ініціювала процес змін, який, на її думку, мав сприяти, перш за все скороченню, а то і ліквідації технічного відставання радянської науки і економіки від капіталістичних країн, адже не секрет, що в радянській державі значно більше уваги

приділялося технічним інноваціям та виробництву, ніж гуманітарним дисциплінам. Однак, запустивши процес відкритості суспільства та гласності, влада уже не змогла його контролювати і центробіжні процеси торкнулись усіх сфер життя СРСР. В результаті вона спочатку нерішуче спробувала «заморозити» реформи в освіті, а згодом, зважаючи на стрімке падіння економіки та виробництва, вирішила повернутися до «більш важливих державних справ», віддавши навчальним закладам автономії навіть більше, ніж ті могли собі уявити.

3. Система виховання була найбільш заідеологізованою. Виховання підростаючого покоління у справжніх комуністів-ленінців та борців з релігією та імперіалістичними посяганнями було одним із «стовпів» радянської системи. Потужна система піонерських та комсомольських організацій чітко і ефективно виконувала покладені на неї завдання. Однак, оголошена в результаті перебудови демократизація привнесла у виховання радянської молоді повний сумбур, адже учням та студентам протягом кількох десятиліть твердили, що колективізм – найбільш досконала форма праці людини і це не піддавалося сумніву. Разом з тим, нові реалії розвитку суспільства, викликали потужні гуманістичні тенденції і виховання радянської людини почало схилитися до особистісно-орієнтованого підходу.

Характеризуючи еволюцію наукових уявлень про пріоритети реформування освіти в 1990-х роках, варто виділити такі основні тенденції:

- наукові доробки провідних учених цілком відображають стан речей та тенденції, що тоді відбувалися в системі освіти нашої держави. Наріжний камінь усього цього періоду – пошук оптимального балансу між впровадженням інновацій, в т. ч. і закордонних та збереженням і примноженням надбань, яких набула наша держава протягом століть;

- дискусії у середовищі провідних науковців в галузі педагогіки, соціології, психології та філософії освіти щодо того чи варто повністю відмовитись від радянського принципу функціонування освіти та будувати національну школу за «західним зразком» (радикальний варіант), чи

залишити окремі, «кращі», її положення та проваджувати закордонні технології вибірково, щоб уникнути методу «шокової терапії» (ліберальний варіант);

– розвиток системи освіти України в 90-х роках XX століття в контексті проведення реформ умовно можна поділити на 2 етапи: 1992-1995 (період найбільш рішучих дій щодо впровадження реформ на основі перспективних напрацювань науковців); 1995 – 2002 (період певного відходу від радикалізму, спроби в деякій мірі зберегти та виправдати радянську систему освіти, що пояснювалося як складною соціально-економічною ситуацією, так і небажанням консерваторів в освіті кардинально міняти все те, до чого за довгі роки звикли усі, зрештою і не тільки в освіті);

– головною тенденцією 1990-х років стала побудова освіти України на принципах гуманізму, демократизму та особистісно-орієнтованого підходу до навчання. І якщо на початку досліджуваного нами періоду гуманістичні погляди в освіті мали яскраво виражене національно-державницьке забарвлення, то починаючи із середини 90-х років XX століття, на фоні складної соціально-економічної ситуації в країні та хронічної нестачі коштів, проявляється деяке розчарування національно-патріотичними ідеями, поступово відбувається перехід до побудови освіти на принципах компетентісної парадигми, захоплення ідеями глобалізму та інтеграції України у європейський та світовий науково-освітні простори.

Варто зауважити, що сучасна наука визначає пріоритетними в освіті розвиток людини та її діяльність як засіб цього розвитку. Вдосконалення управління освітою є сьогодні тим засобом, який здатний певним чином покращити стан справ в освітній галузі шляхом оптимізації функціонування всіх його компонентів.

Основною метою модернізації освіти на рубежі століть повинні стати заходи, спрямовані на розвиток національної системи освіти, яка б відповідала сучасним вимогам і тенденціям, а також потребам особистості та була спроможна реалізувати себе в умовах постійної трансформації

суспільства. Це вимагає необхідності наближення її до реалій сучасного ринку праці як в Україні, так і за її межами, адже для підготовки спеціалістів для тієї чи іншої галузі потрібно, щоб на них існував попит. Таким чином, на даному етапі розвитку освітньої системи нашої держави суть управління освітою полягає у прийнятті правильних управлінських рішень, які, по-перше, мають ґрунтуватися на відповідній нормативно-правовій базі, а, по-друге, відповідати тим вимогам, які ставить перед нею сучасне постіндустріальне суспільство.

Загалом основними рисами сьогодення освітньої системи в Україні та її подальшого розвитку можна вважати:

- формування ідеології модернізації та реформування української освіти, спрямованої на підвищення її ефективності та конкурентноздатності;
- аналіз схеми управління та фінансування освітніх закладів та надання їм більш широкої адміністративної та фінансової автономії з метою підвищення ефективності їх діяльності;
- визнання державою нетрадиційних форм здобуття освіти та проведення більш гнучкої політики з метою забезпечення оптимального балансу між її масовістю та якістю;
- винайдення та запровадження способів стимулювання та заохочення як тих, хто навчається, так і тих, хто прагне отримати знання.

РОЗДІЛ 2

ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ СУСПІЛЬСТВА XXI СТОЛІТТЯ

2.1. Основні обриси зміни індустріального суспільства інформаційним

Умови існування людства на початку XXI століття обумовлюють необхідність переходу до нової стратегії розвитку суспільства на основі знань, інформації та високоефективних технологій. Розвиток науки і техніки, поява якісно нових інформаційних потреб підвищують роль інформаційного чинника. Провідною глобальною тенденцією кількох останніх десятиліть став процес становлення національного та глобального інформаційного суспільств. Це призвело до кардинальних епохальних змін, зрушень та трансформацій в усіх сферах суспільного життя, зокрема в соціальній, економічній, політичній, культурній, освітянській та ін. [68].

Процес створення інформаційного суспільства зумовив цілком очікувану зацікавленість з боку вчених в усьому світі: як вітчизняних, так і зарубіжних. Як наслідок, ми можемо спостерігати стрімко зростаючу кількість наукових публікацій, які висвітлюють це явище, враховуючи всі аспекти людського буття [68].

Ідею інформаційного суспільства було висунуто понад 50 років тому і за час свого існування тенденції її концептуального розвитку постійно і доволі радикально змінювались – від песимістичних і навіть апокаліптичних версій до бачення оптимістичного і прогресистського розуміння потенціалу інформаціоналізації суспільного життя. Така різноманітність не є неприродною чи випадковою – кожен філософ спирався на реальні характеристики суспільства, хоча й щоразу на дещо інші. Зрештою, і саме поняття «інформаційне суспільство» не є таким уже й одновимірним та ціннісно нейтральним. Які ж ціннісні, світоглядні зміни принесли технології

інформаційного суспільства? Серед інших слід зробити наголос на значному зростанні ризиків, які пов'язані з наслідками прийнятих у суспільстві рішень – а тому на перший план все частіше висуваються вимоги до компетентності та моральних і громадянських якостей тих, хто причетний до прийняття таких рішень. А сучасні технології фактично уже включили до цього кола усіх членів суспільства – причому соціальна еволюція лише розширює виміри та аспекти залучення кожного громадянина до вирішення завдань усієї країни.

Поняття «інформаційне суспільство» ретельно проаналізовано в працях таких вчених та дослідників як: Д. Белл, М. Кастельс, У. Мартін, Й. Масуда, Ф. Махлуп, Е. Тофлер, Ф. Уебстер, Ю. Хаяші, та ін.

Протягом останніх 10-15 років з'явилася значна кількість праць вітчизняних учених таких як : О. Голобуцький, В. Даніл'ян, Д. Дзвінчук, А. Колодюк, В. Лях, Є. Макаренко, О. Маруховський, В. Руденко, О. Шевчук та ін.

Не менш значним є доробок російських дослідників. Зокрема, варто відзначити праці таких науковців як: І. Алексєєва, Л. Варакін, О. Вартанова, Л. Грінін, Л. Землянова, В. Іноземцев ін. [68].

У працях зарубіжних та вітчизняних науковців аналізуються, щоправда різною мірою глибини, майже всі аспекти формування інформаційного суспільства, а також безліч проблем, породжуваних цим об'єктивним процесом. При цьому найменш дослідженими аспектами, особливо у вітчизняній науковій літературі, були і залишаються саме теоретико-концептуальні засади [179].

Одним із «каменів спотикання», який ось протягом уже декількох десятиків років змушує науковців з усього світу дискутувати на конференціях, семінарах та на сторінках наукових видань, є проблема походження інформаційного суспільства. Що таке інформаційне суспільство – нова формація індустріального суспільства, яка за допомогою технологічної революції та вдосконалення інформаційно-комунікаційних технологій

досягла небачених висот в автоматизації виробничих процесів та надала людству можливість працювати з такою ефективністю, якої воно ще досі не знало, чи справді абсолютно новий тип суспільства, який за масштабами своїх перетворень в економічній, політичній та культурній сферах не має собі рівних на всіх попередніх етапах його розвитку?

Навряд чи зараз ми, проаналізувавши праці провідних вітчизняних та зарубіжних вчених, зможемо дати однозначну відповідь на це запитання. На нашу думку, щоб досягнути позитивного результату в формуванні узгоджених уявлень щодо трансформації індустріального суспільства в інформаційне варто проявити певну послідовність та терплячість. Ми вважаємо, що для початку потрібно вияснити що ж таке індустріальне суспільство, у чому полягає його суть та які його визначальні риси?

Родоначалником концепції «індустріального суспільства» є американський економіст П. Дракер, який ще в 40-х рр. XX століття опублікував декілька праць з цієї проблеми: «Майбутнє індустріальної людини» (1942), «Нове суспільство. Анатомія індустріального ладу» (1949) та ін. Становлення «індустріальної системи» він відносить до XX ст. Її основу створюють великі підприємства й корпорації, що здійснюють масове виробництво. «Індустріальна система» знаменує перехід до «індустріального суспільства». Дракер виділяє два різновиди «індустріального суспільства»: капіталістичне – вільне й соціалістичне – рабське [105].

У 60-х роках XX століття теорію «індустріального суспільства» розробляли американський соціолог і економіст Волт Ростоу [265], французькі соціологи Жак Еллюль і Раймон Арон. Згодом ці ідеї розвивав Дж. Гелбрейт [105].

Особливістю індустріального суспільства є те, що при ньому людство досягло такого рівня соціально-економічного розвитку, при якому найбільший вклад у вартість матеріальних благ приносить добування і переробка природних ресурсів, а також промисловість. Індустріальне суспільство – це суспільство, основане на промисловості з гнучкими

динамічними структурами, для якого характерні розподіл праці, широкий розвиток масової комунікації і високий рівень урбанізації [108].

Індустріальне суспільство виникає в ході промислової революції, здійснюється перерозподіл виробничих ресурсів: зайнятість населення в сфері сільського господарства знижується з 70-80 % до 10-15%, зростає частка зайнятості населення в промисловості до 80-85%, здійснюється приріст міського населення. Домінуючим фактором стає підприємницька діяльність. В результаті науково-технічної революції індустріальне суспільство перетворюється на постіндустріальне [74].

Крім того, для індустріального суспільства характерні такі особливості:

- стрімке зростання промислового та сільськогосподарського виробництва;
- бурхливий розвиток, науки, техніки та засобів масової комунікації (винайдення газет, радіо, телебачення і т.д.);
- різке зростання кількості населення та збільшення тривалості його життя;
- значне підвищення рівня життя в порівнянні із попередніми періодами розвитку людства ;
- підвищення мобільності населення, складний розподіл праці не тільки в межах окремих країн, а й на міжнародному рівні;
- централізованість держави;
- згладжування горизонтальної диференціації населення (поділ його на касти, роди, класи), і зростання вертикальної диференціації (поділ суспільства на нації, світи, регіони.) [108].

Як бачимо, В. Ростоу аналізуючи принципи індустріального суспільства зазначає, що найхарактернішою рисою п'ятої стадії економічного зростання є випуск товарів тривалого користування. На цій стадії змінюються пріоритети суспільства. На перший план виходить не виробництво, а «споживання і добробут у найширшому розумінні». П'ятою стадією В. Ростоу не завершує періодизацію розвитку. Майбутнє суспільство

він пов'язує зі стадією «за споживанням», де переважатимуть сімейні та інтелектуальні цінності [105]. Таким чином, уже тоді намітився перехід індустріального суспільства до якогось нового, більш сучасного та якісного етапу розвитку людства.

В. Іноземцев наголошує: «на початок 60-х років сформувалися найважливіші методологічні основи, що дозволяють розглядати становлення нового соціального стану з позицій відходу від традиційного індустріалізму і розвитку «економіки послуг», пов'язаного з підвищенням ролі технологічного фактора, науки й освіти, розширенням впливу нового класу кваліфікованих професійних менеджерів-технократів і якісною зміною місця теоретичного знання й інформації в суспільному виробництві» [110, с. 9].

В. Лях у своїй праці «Інформаційне суспільство у соціально-філософській ретроспективі та перспективі» зазначає, що майже всі дослідники фіксували досить виражену суперечність між вимогами до людини корпоративного суспільства і її потребою в самоактуалізації. Критично налаштовані соціологи неодноразово вказували на таку характерну особливість існування людини в індустріальному суспільстві, як її цілковита залежність від соціально-економічної системи. Людина як творча особистість не була затребуваною. Тому можливість для самовияву людини вбачалася теоретикам лише у формі різного роду діяльності, спрямованої проти соціальної заангажованості [106, с. 74].

Наприкінці 60-х років минулого століття цю настанову намагалися втілити в життя представники руху «нових лівих». Як відомо, лідери молодіжного руху протесту основну ваду «індустріального суспільства» вбачали в тому, що воно майже повністю зумовлює поведінку людини, формує у неї різного роду залежності, деформує природні прагнення і спрямування людського духу. Відповідно, все, що несло на собі відбиток соціальності, зовнішньої зумовленості, оцінювалося як негативне, втім, до «позитивних» якостей зараховувались будь-які прояви людської «самості», різні форми вільного самовиразу [106, с. 74].

Вчений також звертає нашу увагу на те, що в більшості випадків нові цінності молодіжної культури кінця 60-х – початку 70-х років можна визначити за принципом опозиції до існуючих цінностей «індустріального суспільства». І тоді нові цінності мають такий вигляд: гедонізм проти відстроченого задоволення; спонтанність проти запланованої дії; самовираз проти конформізму; незалежність проти зобов'язань і залежності; новизна, творчість проти шаблону і стереотипу; зневага до дисципліни і праці проти самоцінності тяжкої праці. Отже, на протипагу попередній орієнтації людини на етичні норми «формалізованої праці» і жорсткої регламентації поведінки в системі виробництва, молодіжна культура висувала набір норм і правил поведінки, орієнтованих на етику саморозкриття і самореалізації [106, с. 75].

Із середини 60-х років XX ст. теорії індустріалізму істотно модернізуються, розробляються концепції постіндустріального суспільства. Теоретичної розробки концепція постіндустріального суспільства набула в працях Д. Белла, Е. Тоффлера, З. Бжезинського, Дж. Гелбрейта. Відмінними особливостями постіндустріального суспільства вони визначають масове поширення творчої, інтелектуальної праці, якісно зростає обсяг і значення наукового знання й інформації, розвиток засобів комунікації, перевага в структурі економіки сфери послуг, науки, освіти, культури над промисловістю і сільським господарством. У 70-ті і 80-ті роки XX ст. концепція постіндустріального суспільства розвивалася, насамперед, як футурологічна соціологічна теорія, покликана описати вплив новітніх інформаційних технологій на соціум [81, с. 25].

Послідовно викладаючи процес трансформації концепції індустріального суспільства в постіндустріальне, природно виникає питання: а до чого ж тут суспільство інформаційне? Саме зараз доцільно згадати про видатних науковців, які творили свою концепцію нового суспільства по іншу сторону Тихого океану. Безперечно, мається на увазі Японія.

Перш за все, відзначимо, що введення у науковий обіг терміну «інформаційне суспільство» цілком слушно, на нашу думку, пов'язується з

іменами японських вчених Юкіо Хаяші та Йонезі Масуди і датується початком 60-х років XX ст. (існують версії, що зазначений термін ввели до наукового обігу одночасно в США і Японії на початку 60-х рр. XX ст. автори Ф. Махлуп і Т. Умесао, що досліджували динаміку розвитку наукоємних виробництв, хоча перший варіант зазвичай розглядається як основний).

Ще 1966 року в колективній монографії «Інформаційна технологічна революція» містилася його праця «Комп'ютопія», в якій Й. Масуда охарактеризував майбутнє людства, визначив основні риси суспільства майбутнього. Крім того, вчений спрогнозував головні переваги і недоліки такого суспільства та небезпеки, які його очікують. Головна цінність «Комп'ютопії» не тільки в тому, що в ній подано риси майбутнього суспільства, а й, крім того, здійснено порівняльний аналіз пануючого на той час індустріального суспільства та нового суспільства, названого інформаційним.

О. Маруховський звертає нашу увагу на те, що особливу цінність становлять думки Й. Масуди щодо достоїнств і недоліків інформаційного суспільства, перспектив його розвитку та проблем політико-правового регулювання: «слід особливо наголосити, що у своїй «Комп'ютопії» японський вчений досліджував не лише переваги і достоїнства інформаційного суспільства, а і його вади, недоліки та потенційні небезпеки. Перш за все, він неодноразово наголошував, що людство постало перед «суворою альтернативою», а саме – вибором між, двома різко контрастуючими моделями майбутнього: між «Комп'ютопією», тобто справді демократичним, правовим інформаційним суспільством та «автоматизованою державою». Адже за його слушним твердженням, до якого приєднується і автор даного дослідження, «існує серйозна небезпека того, що ми рухаємося у напрямі контрольованого суспільства» [180, с. 46].

Ще одним вагомим внеском Й. Масуди в розвиток концепції глобального інформаційного суспільства стало його поняття «глобального інформаційного простору» – ГІП («Global Information Space» – GIS)). Під

«інформаційним простором» Й. Масуда розумів простір, який утворюється внаслідок об'єднання інформаційних мереж. Цей простір не матиме глобальних пропорцій, він стане глобальним інформаційним простором, створеним на базі глобальної інформаційної системи без регіональних чи національних кордонів. Після створення глобального інформаційного суспільства, уточнював Й. Масуда, розпочнеться всесвітня комунікаційна діяльність громадян, яка легко долатиме всі національні кордони, зростатиме взаємний обмін інформацією, що сприятиме поглибленню спільного розуміння глобальних проблем (зокрема, швидкого зростання населення планети та енергетичних проблем) і зробить можливим їх розв'язання з глобальних позицій. «Коли це трапиться, – підсумовував японський вчений, – дух глобалізму, превалюючи над конфліктуючими національними інтересами та відмінностями, широко і глибоко вкоріниться в свідомості людей» [324].

Мабуть, концепція «інформаційного суспільства» так би і залишилась суто японською програмою економічного та технічного розвитку, однак, ще раніше завдяки американському соціологу Д. Беллу з'явилась інша концепція майбутнього розвитку суспільства – «постіндустріальна».

Термін «постіндустріалізм» був запропонований Д. Беллом у 1962 році (за іншою версією у 1959 році), а сформована концепція була викладена ним у своїй праці «Прихід до інформаційного суспільства» у 1973 році [70].

Американський вчений зазначав, що «постіндустріальне суспільство визначається як суспільство, в економіці якого пріоритет перейшов від переважного виробництва товарів до виробництва послуг, проведення досліджень, організації системи освіти і підвищення якості життя, у якому клас технічних фахівців став основною професійною групою і, що найважливіше, в якому впровадження нововведень усе більшою мірою стало залежати від досягнень теоретичного знання [26, с. 22].

Незважаючи на іншу назву, модель Д. Белла була близькою за суттю концепції, яку запропонували японські вчені. Однак, на відміну від японської концепції, яка мала чітко виражене технічно-економічне спрямування,

американська модель передбачала зміни також і в соціальному та політичному аспектах. Таким чином, вони свого роду доповнювали одна одну. Якийсь час дві моделі існували паралельно, але наприкінці 1970-х років відбувається їх поступове зближення до практично повного поєднання. Сьогодні на рівні побутового спілкування терміни «інформаційне суспільство» та «постіндустріальне суспільство» вживаються практично як синоніми [5].

Насправді, як зазначає І. Алексєєва, продукт схрещення ідей Ю. Хаяші та Д. Белла залишив за собою назву та прикладну частину від японської моделі розвитку, а решту – ідеологію, соціальний, економічний, культурний аспект був взятий із американської моделі [5].

Також варто зазначити, що Д. Белл за основну рису постіндустріального суспільства, що перейшла до теорії інформаційного суспільства, визначає перехід від виробництва речей до виробництва послуг, пов'язаних перш за все з охороною здоров'я, освітою, дослідженнями і управлінням. Ця особливість постіндустріального суспільства пов'язана із суттєвими змінами у розподілі занять: спостерігається зростання ваги інтелігенції, професіоналів і «технічного класу».

Хоча ні в кого не виникає сумніву, що головним компонентом розвитку суспільства майбутнього буде інформація, стосовно назви цього нового етапу точаться дискусії. Про актуальність цієї дискусії свідчить обсяг вітчизняних та зарубіжних публікацій, який зростає з кожним днем. На даний момент ряд західних науковців відстоюють думку, що необхідно розмежувати концепції постіндустріалізму та інформаційного суспільства. Перша, на їхню думку, має бути замінена другою.

Показовим є той факт, що дослідники, які сформулювали теорію постіндустріального суспільства (наприклад, вже згаданий нами Д. Белл) наразі відстоюють концепцію інформаційного суспільства. Для самого Д. Белла концепція інформаційного суспільства стала своєрідним новим етапом розвитку концепції постіндустріального суспільства. Він зазначає:

«Револуція в організації і обробці інформації та знань, в якій важливу роль відіграє комп'ютер, розвивається в контексті того, що я назвав постіндустріальним суспільством» [314].

У своїй праці «Соціальні рамки інформаційного суспільства», яка вийшла у 1980 році, Д. Белл наголошує: «Із наближенням до кінця ХХ ст. стає все очевиднішим, що ми вступаємо в інформаційну еру. Це означає не простий розвиток способів комунікації, що раніше існували, а викликає до життя нові принципи соціальної і технологічної організації... нова інформаційна ера базується не на механістичній техніці, а на інтелектуальній технології... це ставить в основу теоретичне знання як джерело відновлення і змінює природу технічного прогресу» [26 с. 120-121].

Схожою є позиція У. Мартіна, який висловив думку, що під інформаційним суспільством на Заході розуміють розвинене постіндустріальне суспільство і не дивно, що інформаційне суспільство є найбільш розвинене в тих країнах, які були першими в кого зародилось суспільство постіндустріальне. Крім того, У. Мартін здійснив спробу виділити і сформулювати основні характеристики інформаційного суспільства за наступними критеріями:

1. Технологічний фактор (його можна вважати ключовим): інформаційні технології, які широко застосовуються у виробництві, установах, системі освіти і в побуті.

2. Соціальний фактор: інформація виступає в якості важливого стимулятора зміни якості життя, формується і утверджується інформаційна свідомість при широкому доступі до інформації.

3. Економічний: інформація складає ключовий фактор в економіці в якості ресурсу, послуг, товару, джерела додаткової вартості і зайнятості.

4. Політичний: свобода інформації, яка веде до політичного процесу, що характеризується зростаючою участю і консенсусом між різноманітними класами і соціальними прошарками населення.

5. Культурний: визнання культурної цінності інформації, утвердження інформаційних цінностей в інтересах розвитку окремого індивіда і суспільства в цілому [178].

При цьому У. Мартін особливо підкреслює те, що комунікація являє собою «ключовий елемент інформаційного суспільства». Він також відзначає, що говорячи про інформаційне суспільство, його варто сприймати не в буквальному сенсі, а як орієнтир, тенденцію змін у сучасному Західному світі. За його словами, в цілому така модель суспільства орієнтована на майбутнє, адже в майбутньому інформаційному суспільстві якість життя, перспективи соціальних змін і економічний розвиток залежать від інформації і її експлуатації, а також знань [178].

На думку В. Даніл'яна, варто також відзначити думки інших дослідників побудови інформаційного суспільства. Визнаючи провідну роль інформації й інформаційних технологій, вони дотримуються іншої думки та вважають інформаційне суспільство логічною похідною від колишньої системи, сучасною стадією постіндустріального капіталістичного суспільства. У поєднанні історичних причин і наслідків вони намагаються зрозуміти, чи пов'язаний інформаційний вибух з певними соціально-економічними умовами, намагаються виокремити фактори, що його викликали, і контекст, у якому він відбувся. Серед таких дослідників у першу чергу слід назвати Г. Шиллера, Ю. Хабермаса, Е. Гідденса, концепції інформаційного суспільства яких також мають величезне значення у формуванні уявлень про суть та основні принципи побудови інформаційного суспільства [80, с. 36].

Цієї точки зору дотримується і провідний британський соціолог Ф. Уебстер. Його книга «Теорії інформаційного суспільства» (1995 р.) посіла особливе місце серед теоретичних праць. Достойнством дослідження Ф. Уебстера став детальний аналіз різних філософських, соціологічних та інших теорій, що описують інформаційне суспільство. Концепція інформаційного суспільства самого Ф. Уебстера характеризується так –

британський дослідник розглядає зміни, що відбуваються в постіндустріальному суспільстві, не тільки крізь призму становлення інформації, а комплексно, інтегруючи зміни в декількох сферах. На його думку, інформаційне суспільство можна охарактеризувати лише в сукупності, розглянувши п'ять його аспектів – технологічний, економічний, професійний, просторовий і культурний. Нинішні перетворення кожної з них демонструють значний рух суспільства вперед, однак тільки розглянуті разом вони переконують у дійсно значущих перетвореннях [81, с. 40].

Не можна не згадати іншого відомого науковця – Е. Тоффлера, який розробив концепцію розвитку людської цивілізації у вигляді трьох хвиль – аграрної, індустріальної і суперіндустріальної. Свої погляди він виклав у книзі «Третя хвиля», хоча в цілому його концепція представлена в трьох книгах: «Футурошок» (1970), «Третя хвиля» (1980) і «Зміщення влади» (1990), які становлять трилогію. Основну увагу тут приділено переходу від індустріального типу суспільства до постіндустріального, або «суперіндустріального». За Е. Тоффлером, індустріалізм являє собою певний вид цивілізації зі своїм особливим типом розвитку, ставленням до навколишнього середовища, способом життя, ціннісними пріоритетами та орієнтирами. Він характеризується монолітною структурою, централізацією, одноманітністю, монотонною працею, відчуженням людини і екологічними бідами. Тобто вищезначені характеристики сформували цивілізацію індустріалізму, позначаючись не лише на сфері матеріального життя, а й на сфері свідомості, духовних явищах суспільства [106, с. 50].

Цивілізація «третьої хвилі», перші паростки якої наводить Е. Тоффлер, докорінно відрізняється від капіталізму періоду «індустріалізму», основні регулятивні принципи якого не спрацьовують у період переходу суспільства до економіки самообслуговування. У попередній період шість взаємопов'язаних принципів – стандартизація, синхронізація, централізація, спеціалізація, концентрація й максимізація – програмували поведінку людей, цементували суспільство на всіх рівнях, починаючи з виробництва й

закінчуючи сферою сім'ї, дозвілля, міжособистісних стосунків та ін. Проте поява нової наукової технології, реорганізація виробництва на основі впровадження новітніх досягнень науки й техніки привели в рух «третю хвилю» розвитку цивілізації, яка руйнує всі шість принципів попередньої економіки і змінює їх на протилежні. Відповідно утворюється більш різноманітна реальність, яка вимагає змін як від самої людини, так і від усіх суспільних інституцій [106, с. 50].

Як зазначав Е. Тоффлер, «все більшою мірою люди усвідомлюють, що навколо нас формується нова культура. І справа не лише в комп'ютерах. Це нові установки щодо праці, статі, нації, дозвілля, авторитетів» [281, с. 286].

В. Лях висловлює думку, що якщо завданням філософії є осмислення того, що відбувається в навколишньому світі, потрібно визнати, що предметом теоретичних дискусій повинен бути і зміст понять, за допомогою яких людство намагається визначити певні зрушення, історичні обставини і спрямування соціальних, політичних та економічних змін. Одним з подібних і найбільш дискусійних термінів сучасної соціологічної, філософської та політичної думки і є поняття «інформаційне суспільство» [106, с. 245].

Цікавою є думка Д. Дзвінчука щодо недосконалості назви «інформаційне суспільство». Він зазначає, що подібне тлумачення веде до того, що під час аналізу чи опису рис суспільства майбутнього увага акцентується лише на понятті «інформація», а саме суспільство часто з принципів тотального редукаціонізму уявляється подібним до сучасного, в яке просто внесено безліч комп'ютерів, локальних і глобальних інформаційних мереж, дисплеїв, телевізорів великих розмірів та ін. Близькість якоїсь країни до побудови нового суспільства в цьому разі оцінюється дуже легко – найбільш прогресивні ті, які переважають усіх інших кількістю комп'ютерів на кожні 100 чи 1000 чоловік населення. Подібні погляди глибоко хибні. Кожне суспільство – навіть найпримітивніше – може виникнути і підтримувати своє існування лише завдяки безперервному створенню інформації й дуже активним обміном нею між її членами. Припинення цих

потоків загрожує цілісності всіх суспільств, а тому аграрне суспільство також слід вважати «інформаційним», хоча більше часу свого домінування на Землі воно обходилося без книгодрукування [85].

З методологічної і філософської точки зору ще один важливий недолік терміну «інформаційне суспільство» полягає у тому, що акцентування та понятті «інформація» відволікає увагу людей від більш важливих характеристик і атрибутів суспільства майбутнього, а саме: його філософії, домінуючих технологій виробництва й життєзабезпечення його членів, системи їх особистісних моральних засад, характеристик світоспоглядання та світоуявлення, культурних особливостей, врешті рівня розвитку й мети діяльності освітньої системи, тощо. Застосування подібних до «інформації» (начебто простих і зрозумілих для всіх) термінів загрожує надмірним спрощенням аналізу всього проблемного поля й концентрацією уваги не на великій групі найважливіших чинників, а на другорядних і «вузькодисциплінарних» подіях і тенденціях [85].

З 1980-90-х років більшість дослідників стали акцентувати увагу на ролі та значенні не стільки самої інформації в різних сферах життя, скільки на знаннях і безпрецедентному прискоренні їхнього росту (М. Кастельс, П. Дракер). Нині більшість дослідників пов'язують становлення інформаційного суспільства не стільки з технологічним розвитком і обсягом використовуваної в суспільстві інформації, скільки з її новими якісними характеристиками (Ж. Бодрійяр, Г. Шиллер, Ю. Хабермас, Е. Гідденс, Ф. Уебстер, М. Делягін та ін.). Усе більше авторів погоджуються з тим, що прогрес інформаційно-комунікаційних технологій перетворює суспільство не сам по собі, а завдяки зміні природи і властивостей інформації, яка створюється і поширюється з їх допомогою. Отже, концепція інформаційного суспільства перетворюється на концепцію суспільства знань [81, с. 44].

Варто також додати, що соціально-філософський аналіз головних концепцій та ідей, що стосуються принципів побудови інформаційного суспільства дозволяє виділити дві діаметрально протилежні позиції щодо

пояснення вищезгаданого типу суспільства. Згідно з першою позицією, інформаційне суспільство є абсолютно новий вид соціуму, принципи побудови та існування якого можна вважати революційними, а перетворення у ньому досягли масштабів досі ще не бачених людством. До числа дослідників, які підтримують цю позицію можна віднести Д. Белла, М. Кастельса, Й. Масуду, Т. Стоуньєра, Е. Тофлера та ін. Іншої позиції притримуються такі вчені, як Е. Гідденс, Ф. Уебстер, Ю. Хабермас, Г. Шиллер. На їх думку, інформаційне суспільство є процесом еволюційного розвитку індустріального типу суспільства, що став можливий завдяки збільшенню обсягу інформаційних потоків та бурхливому розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Хотілося б наголосити на такому аспекті існування людини в інформаційному суспільстві як освіта та ступінь володіння інформаційно-комунікаційними технологіями (далі – ІКТ). Вважається, що поділ людей на класи залишився в далекому минулому. Однак погляньмо на ситуацію з іншого боку. Той, хто не має доступу до інформації та не володіє новітніми ІКТ приречений бути нижчою «кастою» в інформаційному суспільстві. В даному випадку можна чітко побачити роль та значення освіти в пристосуванні до нових умов. Володіння новими ІКТ стає свого роду перепусткою у «вищий світ» – щось на зразок дворянського походження в епоху Середньовіччя чи приналежності до робітничого класу в СРСР.

У цьому руслі доречно буде згадати і про ситуацію в нашій державі. Про актуальність та безальтернативну необхідність побудови інформаційного суспільства в Україні говорять О. Голобуцький та О. Шевчук у своїй праці «Е-Ukraine»: «...нам тепер жодними щитами не оборонитись від світу. Ми увійшли у вільний світ – але ж і він так само увійшов у нас. Сьогодні вислів «в окремо взятій країні» стосовно будь-чого остаточно втрачає сенс. Створюється єдиний інтелектуальний і емоційний простір. Його принципом існування є доступність для кожного і можливість включення – принаймні потенційна – всіх членів суспільства і його

інститутів. Саме ця ознака поширює новий простір на Африку і віддалені острови. А вже ми, країна в географічному центрі Європи, не можемо не бути часткою його. Новий, Інформаційний світ потребує Інформаційної України, оскільки без нас всесвітню мережу буде розірвано, а її функціонування буде обмеженим і неефективним» [298, с. 5].

Звичайно, багато хто може заперечити, що думати про побудову нового передового суспільства в Україні передчасно, оскільки існує значна кількість насущних проблем в економічній, політичній та соціальній сферах і вирішення цих проблем для простого громадянина є більш важливим і зрозумілим. Безперечно, сьогодні добробут людей та поточний фінансово-економічний стан нашої країни може видаватися більш актуальним, ніж складання довготермінових стратегій розвитку. В той же час всі ми маємо усвідомити, що тактика без стратегії не є ефективною, оскільки те, що допоможе вирішити проблему зараз, уже через декілька років може створити ще більші труднощі.

Сучасний глобальний розвиток ставить перед нашою державою вимоги побудови такого суспільства, яке не буде відставати від інших. Якщо наша держава не буде відповідати цим вимогам, то чи потрібні ми світовому суспільству? Якщо зараз ми не задумаємось про те, що буде з нами у майбутньому, то яким для нас буде це майбутнє?

Винятково важливим, на наш погляд, стало прийняття Закону України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки». У ньому зазначено: «...основним завдання розвитку інформаційного суспільства в Україні є сприяння кожній людині на засадах широкого використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій можливостей створювати інформацію і знання, користуватися та обмінюватися ними, виробляти товари та надавати послуги, повною мірою реалізовувати свій потенціал, підвищуючи якість свого життя і сприяючи сталому розвитку країни на основі цілей і принципів, проголошених ООН Декларації Принципів та Плану Дій, напрацьованих на всесвітніх зустрічах

на вищому рівні з питань інформаційного суспільства (Женева, грудень 2003 року; Туніс, листопад 2005 року)» [99].

Звичайно теоретичний курс дій нашої держави в побудові суспільства майбутнього окреслено і хочеться вірити, що реалізація цих актуальних та важливих для кожного громадянина намірів якомога точніше буде здійснена в максимально короткий проміжок часу.

Таким чином, інформаційне суспільство, приходу якого ми всі так очікували, фактично вже не є суспільством майбутнього – воно вже стало нашим сьогоденням. Варто, на нашу думку, ще раз відмітити його головні риси :

- підвищення важливості інформації і знань у житті суспільства;
- зростання кількості інформаційних комунікацій, продуктів і послуг в економіці країни;
- залучення держави до світового інформаційного простору, що забезпечить можливість використовувати глобальні світові ресурси;
- запровадження нової системи цінностей громадянського суспільства, в якому окремо взята людина та її потреби будуть мати найбільше значення.

2.2. Головні причини появи моделі суспільства знань та її вплив на вибір стратегії освітніх модернізацій

Сьогодні всі усвідомлюють той факт, що сучасний етап розвитку світового суспільства має інформаційний характер. Для цього не потрібно робити ґрунтовні наукові дослідження чи звертатися до фахових прогнозистів та аналітиків. Достатньо всього лиш оглянутися довкола – існує багато речей, які засвідчують, що нове суспільство вже прийшло до нас. Комп'ютерна, аудіо- та відеотехніка, засоби мобільного зв'язку сьогодні вже нікого не дивують, однак, ще декілька десятирок років тому такий розвиток подій видавався сценарієм фантастичного роману (насправді ж ідеї письменників-фантастів виявились не такими вже й утопічними) [68].

За визначенням одного з дослідників інформаційного суспільства американського соціолога М. Кастельса, загальновизнаними ознаками такого суспільства є:

- можливість отримання інформації з будь-якого питання;
- наявність у державі необхідної для роботи інформаційної технології та відповідної інфраструктури, що дає змогу створювати, підтримувати і розвивати комплекс інформаційних ресурсів, які забезпечують динамічний поступ суспільства;
- широкий розвиток комунікаційних мереж, які зв'язують окремі регіони і континенти;
- передача інформації у глобальних масштабах;
- забезпечення формування єдиного світового інформаційного простору) [116, с. 77].

Значна кількість науковців, які займаються дослідженнями глобальних суспільних трансформацій вважають, що інформаційне суспільство перейшло в нову фазу свого розвитку – суспільство знань. Цей процес аналізували такі відомі вітчизняні та зарубіжні вчені як В. Андрущенко, Д. Дзвінчук, П. Дракер, М. Згуровський, К. Корсак, М. Михальченко, А. Новіков, А. Сбруєва, Ф. Уебстер та ін.

Нові ідеї у вищезгаданому напрямі пов'язані, насамперед, із працями П. Дракера і М. Кастельса. Американський економіст П. Дракер, опублікував книгу «Посткапіталістичне суспільство», у якій висловив свою думку про стан і перспективи розвитку Західного суспільства. П. Дракер аналізує тенденції, які сприяють подоланню традиційного капіталізму. На його думку, головними рисами прогресу у цьому напрямі є:

- перехід від індустріального господарства до економічної системи, заснованої на знаннях та інформації;
- скасування капіталістичної приватної власності та відчуження (у марксистському розумінні);

– формування нової системи цінностей сучасної людини і трансформації ідеї національної держави до глобальної економіки та глобального соціуму. Дракер вважає, що сучасна епоха – це епоха радикальних змін основ суспільного устрою – трансформації капіталістичного суспільства в суспільство, засноване на знаннях (knowledge society) [9].

М. Кастельс у праці «Інформаційна епоха: економіка, суспільство і культура» наголошує, що розвиток суспільства залежить від технологічних схем виробництва. Характеризуючи постіндустріальний етап розвитку суспільства, науковець відзначає: «у новому, інформаціональному, способі розвитку джерело продуктивності полягає у технології генерування знань, обробки інформації і символічній комунікації. Зрозуміло, знання й інформація є критично важливими елементами в усіх способах розвитку, тому що процес виробництва завжди ґрунтується на деякому рівні знань і обробці інформації. Однак специфічним для інформаціонального способу розвитку є вплив знання на саме знання». Головний елемент нового суспільства, на думку М. Кастельса, – інформаційні потоки, рух яких забезпечуватиметься потужними мережами. Таким чином нове суспільство, на думку вченого, – це перш за все мережеве суспільство [116, с. 39].

Однією з перших праць у нашій державі, в якій було ґрунтовно проаналізовано тенденції розвитку сучасного суспільства, є стаття М. Згуровського «Суспільство знань та інформації – тенденції, виклики, перспективи», яка побачила світ у 2003 році. Її автор уже тоді зазначав, що інформаційна революція і, як наслідок, виникнення інформаційного суспільства та його наступної фази – суспільства знань – починають не лише змінювати світову та національну економіку, а й життя людей та спосіб влаштування сучасного світу. Вчений зауважив, що знання перетворилися у найважливіший фактор суспільного розвитку [101].

М. Згуровський наголошує на тому, що здійснивши технічну революцію, ознаками якої є опанування новими видами енергії, розробка

матеріалів з програмованими властивостями, створення надшвидкісного транспорту, завоювання космосу та інше, індустріальне суспільство наблизилося до кризи. Його парадигма, яка полягала в тому, що розвиток надпотужної техніки і технологій повною мірою був збалансований з енергетичними і природними ресурсами Землі, перестала спрацьовувати [101].

Вчений звертає нашу увагу на те, що наприкінці ХХ століття людство усвідомило, що запаси органічних видів палива, життєво важливих корисних копалин і екологічних ресурсів планети не безмежні. Тому продовження попередніх тенденцій розвитку вже через кілька десятиліть безальтернативно призведе до колапсу. Пошук нової парадигми влаштування світу, яка потребує глобалізації знань і наукових досягнень, і став передумовою виникнення наступної фази розвитку людства, пов'язаної з появою інформаційного суспільства та його найдосконалішої форми – суспільства знань. Хоча початок цієї фази можна умовно зарахувати до середини минулого століття, коли було винайдено перший комп'ютер, її бурхливий розвиток відбувся лише протягом останніх п'ятнадцяти років з появою глобальних інформаційних мереж, засобів телекомунікації та Інтернету [101].

Як зазначає В. Даніл'ян, із другої половини 80-х рр. ХХ ст. більшість дослідників стали акцентувати свою увагу на значенні і ролі не стільки інформації, скільки знань, що породило спектр нових концепцій сучасного суспільства, які й можна визначити терміном «knowledge society» (суспільство знань) [81, с. 32].

На думку В. Ляха, співвідношення таких концепцій, як «суспільство знання» та «інформаційне суспільство», потребує з'ясування. З методологічного погляду, вони взаємозумовлені і амбівалентні. Суспільство знання похідне від інформаційного. Адже інформація визнається одним з атрибутивних властивостей будь-якої матерії чи ідеального об'єкта. Втім, інформація є одиницею знання. Головною особливістю суспільства знання вважається можливість і здатність виробляти і використовувати інформацію,

яку продукують нові інформаційні і комунікативні технології. В цьому аспекті інформація здобувається на основі накопиченого знання, вона функціонально забезпечується системою утворення знання (наука, освіта, тощо) [106, с.12].

Тим часом, Д. Дзвінчук слушно зауважує, що доцільно вивести на провідне місце термін «суспільство знань» замість терміну «інформаційне суспільство». Перевага терміна «суспільство знань» у легкості сприймання його всім населенням, точному і повному визначенні. Відмова від провідного положення терміна «інформаційне суспільство», на думку вченого, ґрунтується на тому, що він надмірно спеціалізований і вже назавжди ототожнений з планами й процесами «комп'ютеризації». Насправді ж суспільство майбутнього лише у своїй незначній технологічній частині може вважатися «інформаційним», а от у всіх інших, набагато важливіших аспектах, воно й може виявитися суспільством повного поширення і безперервного використання «знань» [86].

Цікавою є й думка щодо означення нового виду суспільства Н. Балабанової – вона не тільки зазначає, що поняття «інформаційне суспільство» застаріло, а й пропонує новий етап суспільного розвитку визначити як «суспільство знань та інновацій» [18].

Із цим твердженням не можна не погодитись, адже головним досягненням інформаційного суспільства є отримання якомога більшого доступу до інформації. Цей доступ дозволяє отримати людині знання – головну цінність і капітал сучасної економіки. Однак, отримані знання безумовно мусять бути використані на практиці та забезпечити як суспільству загалом, так і кожному індивіду зокрема певний результат. Цей результат, на наш погляд, є чимось новим і раціональним, тобто інноваційним. Тому означення «суспільство знань та інновацій» є винятково вдалим.

Світове суспільство поступово переходить, і певним чином вже дійшло, до такої стадії розвитку, коли не стільки інформація (створення,

обробка і передача), а вже належне знання стає передумовою і засобом успішного функціонування всіх суспільних інститутів. Інформаційний тип суспільства став реальністю для багатьох країн світу частково або повною мірою. Засновані на використанні знань, створених з інформації, нові види діяльності надають можливість людству бути повноцінно залученими в суспільне життя, а суспільний обмін забезпечує передачу і відтворення нових знань та інформації через канали телекомунікації та сучасні інформаційні технології [18, с. 12].

Це дозволяє стверджувати про перехід від «матеріального» до інформаційного або знаннєвого суспільства – суспільства, заснованого на виробництві, поширенні і вжитку інформації та знань. Міжнародна конкурентоспроможність економіки і соціальний розвиток кожної країни нині прямо залежать від можливостей інтелектуального капіталу, темпів його зростання, ефективності і мобільності використання [209, с. 49].

Інтелектуальний та інноваційний потенціал нації все більше визначає спроможність створювати суспільне багатство та забезпечити зростання ВВП країни. В інформаційному суспільстві зростає частка людей розумової праці, а процес створення та одержання нових знань та інформації є складовою частиною їхнього робочого часу. Інформація та знання, без яких неможливо ухвалення управлінських рішень на всіх рівнях організаційної ієрархії, стають рушійною силою суспільного прогресу. Однією з визначальних передумов ефективної діяльності – від простої організації/корпорації до окремої особи – стає здатність сприймати і застосовувати нові знання в надрах суспільної, організаційної чи особистої культури, які, після їх алгоритмізації, стають технологіями. Поєднання названих рис у суспільстві почали називати «суспільством знань» [18, с. 15].

На думку А. Сбруєвої суспільство знань (англ. knowledge society) – певний етап розвитку постіндустріального суспільства, провідними характеристиками якого є: 1) перетворення знань на ключовий компонент будь-якої сфери життя суспільства; 2) перетворення знань на головний

продукт діяльності (як суспільної, так і економічної) і головну її сировину.

Знання у суспільстві знань набувають таких ознак:

1) їм притаманний людський вимір, вони створюються і розвиваються людьми та пов'язані з тим, що роблять і думають люди;

2) знання, що креативно виробляються людьми, є товаром, який можна купувати, зберігати, розповсюджувати, продавати, обмінювати, але це товар, який постійно змінюється та збагачується;

3) нові глобальні знання змінюють конфігурацію геополітичних сфер впливу у світі з'являються нові альянси, що групуються з метою вироблення та володіння глобальними знаннями (країни–учасниці Болонського процесу, Євросоюз тощо);

4) знання вже неможливо визначити в термінах класичних дисциплін, вони стають більш комплексними, проблемно-орієнтованими та міждисциплінарними;

5) знання є одночасно індивідуальними і колективними. При цьому інформаційно-комунікаційні технології дозволяють, долаючи кордони, створити єдиний віртуальний простір для взаємодії груп дослідників із різних куточків світу, поєднаних між собою спільною метою;

6) знання набувають синергетичного характеру. Колективний розум, що формується в результаті такої діяльності, не є простою сумою індивідуальних інтелектуальних внесків окремих дослідників;

7) процес утворення і розповсюдження нових знань має мережевий характер. Традиційні піраміди та вертикалі влади принципово не властиві новому типу суспільства. Головними його елементами є вузли (окремі люди, групи людей, установи та організації) і гілки, які втілюють зв'язки між вузлами й розвиваються природно і довільно [255].

Із формуванням «класу інтелектуалів» відповідним чином виникають нові лінії соціальної стратифікації. Суспільний розвиток набуває нової якості, коли найефективнішою формою нагромадження стає розвиток людьми власних здібностей, а найвигіднішими інвестиціями – інвестиції в людину, її

знання і переконання, навички, уміння і майстерність [81, с. 99].

Н. Балабанова наголошує, що суспільство знань та інновацій – нова форма існування і функціонування знання. Визначеність та лінійність соціального порядку перестала бути ознакою суспільного розвитку і знання набули характеру соціально-дисперсійного. Когнітивне або контекстне, суспільство може стати прямим наслідувачем попередніх, в якому залишаються окремі притаманні їм риси традиційності, ієрархічності, екстенсивності, але за призначенням, продукуванням та поширенням знання серед членів суспільства ґрунтується на відносно сталих демократичних принципах і ефективності [18, с. 20].

У тому, що саме знання та інновації сьогодні стають вирішальним фактором розвитку як окремої особистості, так і держави загалом, можна переконатись, поглянувши на такі країни як Фінляндія, Швеція чи Данія. У них немає значної кількості енергетичних ресурсів, які, зважаючи на останні події, стали головною причиною більшості світових конфліктів, проте, мабуть, ні в кого не виникає сумнівів, що ці держави є одними з найрозвиненіших у світі за багатьма критеріями. І поки США намагаються нав'язати свою «дружбу» країнам з багатими покладами нафти і газу, а Росія «грає м'язами» перед європейськими державами, претендуючи на роль енергетичного монополіста для Старого світу, згадані вище країни вкладають свої кошти в знання, освіту та нетрадиційні джерела енергії і, схоже, що такі інвестиції цілком виправдані. На таку думку наштовхує їх перебування в переліку країн, які найменше постраждали від світової економічної кризи [69].

Ще однією рисою розвитку сучасного світу є процес постійних змін. І цей процес з кожним днем стає дедалі інтенсивнішим. Якщо друкарський станок Гутенберга, винайдений у XV проіснував практично без змін понад 400 років, а друкарська машинка трохи більше 100, то сучасні комп'ютери стають застарілими вже через 3-4, максимум 5-6 років. Щоб освоїти ці зміни потрібні знання, більше того, ці знання потрібно постійно оновлювати і в

цьому полягає головна особливість сучасності [69].

Побудова суспільства знань, безперечно, має свої «підводні камені». Здавалося б завдяки новітнім інформаційним технологіям людство може отримати повний та необмежений доступ до світових надбань інформації та знань у всіх сферах діяльності. Проте є і «зворотний бік медалі». У новому суспільстві, інформація і знання стають капіталом, нехай і практично невичерпним, але капіталом [69].

Науковий прогрес спирається на повний і відкритий доступ до даних, які відбивають загальні факти природи чи суспільного розвитку. Цей принцип призвів до проривів у науковому пізнанні, а також до економічних та суспільних винагород. Але протягом останнього часу вільний доступ до загально природничих та суспільних даних стає дедалі обмеженішим, що викликає гострі дискусії у світовому науковому співтоваристві [101].

Зростаюча інтелектуалізація діяльності, а також творче начало людини, що посилюється, припускають підвищення ролі знання й освіти, а також необхідність навчання протягом усього життя. Провідною ланкою в інформаційному суспільстві та суспільстві знань стає система формування знань, навичок, умінь. Нині саме освіта стає ключовим компонентом розвитку людського потенціалу. В такому разі для конструювання соціальної реальності економіки і суспільства знань значну роль починає відігравати особистість. Це істотно відрізняється від традиційного механізму соціального конструювання реальності, де існував соціальний детермінізм навколишнього середовища, що визначав формування особистості й у якому взаємодіяли й емпіричний досвід, й емоційне сприйняття суспільства, і процес освіти, і духовно-естетичне виховання, і природний детермінізм. Саме освіта покликана підготувати людину, здатну і бажаючу створювати і сприймати зміни і нововведення нового суспільства, а також утвердити в суспільній свідомості мінливість, динамізм як адекватну сучасності особливість життя [150, с. 46].

Для того, щоб підготувати людину і суспільство до інноваційного типу

життя необхідно певним чином змінити саму освіту, додати їй як за формою, так і за змістом інноваційності. В. Кремень наголошує, що серед найважливіших векторів модернізації освіти відповідно до контексту інноваційності, необхідно назвати зміну спрямованості навчального процесу. Нині трансформація технологій і знань відбувається стрімкіше, ніж зміна одного людського покоління. Це означає, що ні в школі, ні в університеті неможливо навчити людину на все життя. У сформованих обставинах під час навчання недостатньо зосереджувати увагу лише на засвоєнні певної суми знань. Освітній процес повинен увібрати в себе й удосконалювати ще одну функцію – навчити того, кого навчають, самостійно навчатися протягом усього життя, навчити самоосвіти. Це припускає навички самостійного засвоєння нових знань і відбраковування морально застарілих, опанування методів збору і критичного аналізу необхідної інформації. У кінцевому підсумку, той, кого навчають, повинен перетворитися на того, хто навчається. Слід навчити того, хто навчається, використовувати здобуті знання для практичного життя як професійного, так і суспільного. У цьому разі знання перетворюються на безпосередню основу діяльності, що в результаті визначає інноваційний розвиток будь-якої сфери. Тільки таким чином підготовлена людина як суб'єкт зможе забезпечити об'єктивно зумовлений процес інноваційного розвитку [150, с. 36].

Н. Балабанова висловлює думку, що системи освіти всіх країн світу саме сьогодні близькі до того, щоб виконувати нову роль, а саме: створювати стратегічні переваги в конкурентних перегонах серед країн за світові ринки; забезпечити студентів такими навичками, вміннями, та знаннями, які б дозволяли вигравати в конкуренції та стати висококваліфікованою робочою силою для глобальних та національних економік. Однак, такий поворот означає відмову від напрацьованого фундаменту освітніх технологій та методів навчання. Просто кожна частина освітнього механізму потребує оновлення відповідно до нових потреб. Не вдаючись до аргументів на користь прибічників консервативної або ліберальної освіти, варто зазначити,

що адміністрація, співробітники факультету і студенти та цінності, цілі, стратегії освітнього закладу (символічний капітал) у поєднанні з ресурсним капіталом мають стати чинником конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Перебудова інфраструктури кампусів – організаційних підрозділів, стратегічного планування та кадрової політики – справа кожного закладу окремо, з урахуванням ситуації в регіоні, організаційних пріоритетів та цілей. Світова економіка стає все більш конкурентною та багатофакторною. Освіта в країнах з перехідними економіками стає інструментом нарощування соціального капіталу суспільства. Якісно підготовлена робоча сила додає конкурентних переваг національному бізнесу та державному сектору економіки завдяки високим стандартам національної освіти [18, с. 29-31].

Створення повного замкнутого циклу «освіта-наука-виробництво» обіцяє багато нових відкриттів, швидких винаходів, передових технологій. Наукоємне виробництво – один з показників авторитету нації, її сили та спроможності. Таким чином, концепція суспільства знань та інновацій є більш всеохопною, ніж концепція інформаційного або суспільства знань окремо. Лише поширення потоків інформації й користування ними є недостатнім для суспільного винахідництва та новацій, ґрунтом для яких є знання. Інформаційне суспільство є необхідною, але не єдиною складовою суспільства знань та інновацій, що має стати домінуючою формою суспільної організації у новому тисячолітті [18, с. 29-31].

Д. Дзвінчук слушно зазначає, що специфікою сьогодення є підвищення вимог до освітніх систем в аспектах їх виховного впливу на представників нових генерацій. Створені зусиллями науковців та інженерів нові технології й нові засоби, потенційно значно небезпечніші від усіх попередніх. Неадекватне виховання підвищує загрозу того, що продукти високих технологій стануть джерелом особливо високої загрози як для людей, так і для довкілля [85, с. 262].

Практика багатьох країн засвідчує, наголошує учений, що шляхом організації тривалого (понад 20 років) перебування у правильно

структурованій системі освіти можна не лише надати переважній більшості молоді професію, але й сформувати повагу до системи сучасних цивілізаційних цінностей, до самоствердження через нагромадження знань і компетентності, а не речей та золота. Приклади подібних систем освіти й виховання легко знаходимо на просторах планети, адже ними можуть слугувати навчально-виховні комплекси Фінляндії, Данії, Норвегії, Сингапуру, Японії та інших країн, які ставлять собі за мету не світове панування, а безпеку і якість життя своїх громадян у гармонії стосунків з усіма іншими країнами й біосферою [85, с. 264].

На думку Д. Дзвінчука перехід від характерних для індустріального періоду освітніх систем до сучасних, де виразно виявляють себе перші впливи суспільства знань, відбувався дуже повільно і сьогодні далекий від свого повного завершення. Можна навіть стверджувати, наголошує він, що в більшості випадків система навчання й виховання нових поколінь у певній країні найчастіше є консервативною суспільною структурою, зміни в якій настають не з випередженням, а з запізненням. Можна безліч разів пропонувати діяльність освітніх систем «на випередження», вважати її головним засобом соціально-економічного прогресу кожної окремої країни, але практично важко втілити в життя подібні плани [85, с. 268].

Хотілося б привернути увагу до ще одного аспекту модернізації освіти в сучасному суспільстві, який доволі часто значна кількість дослідників упускає у своїх наукових працях. Це особливо стосується тих науковців, які все нове звикли бачити в «рожевих окулярах». У даному випадку мається на увазі проблема співвідношення «освіта – бізнес».

Не можна не погодитись з думкою М. Згуровського, що ринкова модель доступу до даних непридатна для досліджень і освіти. В науці важливіші принципи кооперативності, порівняно з принципами конкурентності. Жодна людина, організація чи навіть країна не можуть самостійно зібрати всіх даних, необхідних для цілісного розгляду складних наукових проблем. Таким чином, підходи, що сприяють обміну даними,

необхідні для прогресу науки та для досягнення у результаті цього соціальних винагород. Якщо дані доступні для наукових цілей, але плата за доступ до них непомірно висока, то негативний вплив на науку буде такий самий, як і при закритому доступі до даних. Це особливо стосується вчених у країнах, що розвиваються [101].

Акцентування на корпоративних інтересах окремих бізнесових організацій є небезпечним явищем. Отримавши монополію на важливі і необхідні інформаційні продукти ці організації, які мають своїм основним завданням отримання прибутку, створять загрозу не тільки науковому прогресу, а й нормальному існуванню суспільства. Тому інтереси власників баз даних мають бути збалансовані з потребами суспільства в обміні відкритими ідеями і цей процес має бути відповідним чином врегульований на законодавчому рівні [69].

Суспільство знань вносить якісні зміни також у методологію та зміст сучасної освіти. У контексті цих перетворень освіта набуває таких вимірів:

1) характер освіти, тобто перетворення її на освіту протягом усього життя;

2) студенти та учні набувають нового статусу – громадян суспільства знань, який передбачає наднаціональний підхід до етнічних, конфесійних та інших відмінностей людей, глобальну людську етику, толерантність, солідарність, людську гідність тощо;

3) суспільство знань змінює місію, роль і поле діяльності як навчальних закладів, так і викладачів. Дуже важливого значення знову набуває фундаменталізація знань;

4) змінюється система взаємовідносин між тими, хто навчає, і тими, хто навчається. Викладач, залишаючись головною дійовою особою, набуває ролі «навігатора», інтерпретатора нових знань для тих, хто навчається, формуючи їхні індивідуальні освітні траєкторії. Педагогічна складова та підготовка викладачів за новою креативною моделлю замість репродуктивної, стає центральною проблемою освітньої політики [255].

Н. Балабанова зауважує, що освіта як система передавання знань (інформації), в якій не створюються нові знання, а репродукуються відомі, розглядає людину як об'єкт впливу інформації (знань). Однак мета навчання сьогодні – формування інноваційного типу мислення студентської когорти. Йдеться про цілісну систему навчання, виховання та формування особистості, готової до зберігання корисних традицій, запровадження новацій, володіння сучасною комунікацією тощо [18, с. 66-67].

Оновлення застарілих традицій із врахуванням сучасних тенденцій та світових інновацій у галузі освіти відбувається за рахунок:

- створення мережі освітніх закладів та інститутів, включаючи школи, дослідницькі центри та університети для обміну досягненнями, співпраця у спільних проектах;
- концентрування уваги освітян на якості базової освіти і освіті впродовж життя;
- розширення технічного забезпечення, включаючи дистанційне навчання та підготовку на місцях, з особливим акцентом на розвитку навичок користування ІТ й Інтернетом [18, с. 66-67].

Варто зазначити, що старі освітні системи не можуть забезпечити належний рівень знань, оскільки в новому форматі суспільства все змінюється занадто швидко. По суті, освітній процес значною мірою перебуває ще в суспільстві індустріальному. В країнах з перехідною економікою далеко не всі усвідомлюють (інколи навіть представники освітнього менеджменту найвищого рівня), що здобути освіту на все життя уже неможливо. Час, коли інженери, економісти, лікарі могли працювати із отриманими в юності університетськими знаннями 30-40 років давно минув. Що стосується ІТ-спеціалістів, то тут знання слід оновлювати кожні 2-3 роки.

А. Новіков зазначає, що традиційна класно-урочна форма навчання, яка була придумана Яном Амосом Коменським більш ніж 350 років назад, і, яка базувалася на принципі «вчити всіх усьому», ще в минулому столітті опинилася в кризовій ситуації, оскільки освіта просто не змогла опанувати

обсяг інформації, який постійно зростає [201].

Вчений додає, що нове постіндустріальне суспільство вимагає нового, постіндустріального типу школи. Метою постіндустріальної школи, на думку А. Новікова, є здатність ефективно освоювати величезні масиви інформації і успішно діяти в максимально невизначеній ситуації – економічній, технологічній, виробничій і т. д. У динамічному суспільстві і система освіти повинна бути такою ж динамічною. Тому найбільш точно така властивість виражена в понятті «безперервна освіта» [201].

Ми вважаємо, що безперервна освіта (освіта протягом життя) це не просто цікаве нововведення, яке прийшло до нас із розвинених країн – це вимога часу і зрозуміти є це життєво необхідним. Таким чином, освіта в постіндустріальному (інформаційному, знаннєвому) суспільстві вимагає у нас вчитися постійно.

Н. Балабанова аналізуючи ситуацію, що склалася в системі освіти України пропонує звернути увагу на концепцію А. Харкінса [320]. Так звана модель стрибка («leapfrog» campus) базується на подоланні застарілих етапів коротким шляхом і за короткий проміжок часу та здатності, навздогін сучасним вимогам, реалізувати нові ідеї, швидко використати їх на практиці; перетворити результати досліджень, виконаних науковими підрозділами кампусу, в корисні, ринкові, терміново необхідні товари та послуги; створювати стійкі, практичні, дієві поліпшення із дня на день.

П'ять сфер освітньої системи мають бути переглянуті й реформовані у найближчому майбутньому:

- 1) структура вищої освіти;
- 2) зв'язок «школа-робоче місце»;
- 3) державна допомога освіті;
- 4) використання інформації та комунікаційних технологій у навчанні;
- 5) соціальна нерівність та винятковість в освітній сфері. І чотири

елементи:

– освітня політика;

- адміністрація, декани та завідувачі кафедр;
- працівники факультетів;
- студенти.

Деякі зміни вже зараз стануть в пригоді:

- індивідуальні проекти, побудовані на інформаційно-комунікаційних технологіях навчання замість традиційних відносин «викладач-студент»;
- особистісно-орієнтовані підходи до студента повинні замінити групово-орієнтоване навчання;
- форми навчання з особистою участю і співпрацею замість форми «абсорбування знання»;
- навчання, засноване на творчості та інноваціях більш доцільне ніж навчання, на повторюванні і відтворюванні знань;
- навички самоосвіти замість наставництва т'ютора (англ. «наставника») тобто вчителя, викладача;
- освіта як індустрія інтелекту і знань замість освіти, як репродуктивна система;
- підготовка кадрів вищої кваліфікації з урахуванням досвіду зарубіжних наукових та педагогічних шкіл, вільного вибору методики навчання повинна змінити підготовку кадрів за жорсткими стандартами з мінімальною академічною свободою.

Інноваційне мислення, яке формується в освітніх та виховних закладах, передбачає такі пріоритети людської свідомості:

- повагу до окремого індивіда як неповторного вияву людської природи;
- пріоритетне ставлення до особистості;
- опору на всю існуючу сукупність знань про людину;
- піклування про розвиток здібностей кожного індивіда;
- подолання екстенсивного підходу до гуманітарної освіти (замість збільшення кількості годин – пошук інтегральних знань, орієнтованих на розкриття особистісного потенціалу);

- стимулювання самостійного вибору на плюралістичній основі;
- усвідомлення індивідуально-особистісного вибору в умовах збереження культурно-традиційної специфіки [18, с. 67-68].

Деякі науковці висловлюють думку, що для модернізації системи освіти України, зокрема вищої, потрібно зробити не так уже й багато. Наприклад, О. Бандурка і О. Рябченко вважають, що досить здійснити чотири кроки:

1) побудувати систему вищої освіти на основі історичних, національних, культурних, етнічних особливостей розвитку української нації, проводити підготовку науково-педагогічних кадрів у цьому напрямку;

2) поглибити загальнотеоретичні засади дії системи державного управління вищою освітою, що дозволить оптимально вибудовувати відносини із закладами освіти європейських держав і сприятиме інтеграції України у Європейський Союз;

3) сформувати відповідні до вимог ринку структурні підрозділи усередині державних органів управління освітою (як суб'єкта управління), насамперед, у Міністерстві освіти. Таким структурним підрозділом може бути, наприклад, стратегічний відділ або відділ державної політики у галузі освіти. До функціональних обов'язків такого відділу належатиме постійний моніторинг фахівців, здійснення зв'язків із замовником спеціалістів, розробка завдань на державне замовлення щодо підготовки кадрів та інше. При цьому слід розробити Положення про Міністерство освіти, де основу його діяльності складав би принцип гнучкості і оперативного реагування на потреби споживачів кваліфікованих кадрів;

4) розширити коло органів управління освітою через запровадження Піклувальних або Наглядових рад, які б допомагали освітнім закладам в організації навчального процесу, у вирішенні складних завдань їх діяльності. Формування саме такого типу органу управління зумовлене необхідністю забезпечення ринкової орієнтації у підготовці фахівців. Структура об'єкта державного управління вищою освітою містить державні і недержавні

заклади освіти. Разом з тим, структура суб'єкта складається тільки з державних органів, що не сприяє гнучкості системи державного управління вищою освітою [19, с. 19-20].

Не можемо не погодитись з Д. Дзвінчуком, який зазначає, що ці пропозиції позитивні, але не створюють належної бази модернізації системи державного управління вищою освітою України в умовах гострої потреби переходу від індустріального суспільства до суспільства знань, а також злиття в єдине потужне і креативне ціле секторів вищої освіти та фундаментальних і прикладних наукових досліджень. Для виконання такого стратегічного завдання забракне компетенції і ресурсів запропонованого в аналізованій статті будь-якого нового підрозділу Міністерства освіти і науки. Практика країн-лідерів, які досягли за останні роки значного прогресу в побудові економіки знань (у першу чергу Фінляндії), свідчить про те, що у цьому разі необхідне об'єднання інтелекту і ресурсів уряду, провідних фірм і представників фундаментальних наук. Цей спільний орган повинен мати значні ресурси і свободу дій, що й гарантуватиме поєднання швидкості інновацій з їх результативністю. Тому модернізаційні зміни в моделях і методах управління вищою освітою України стають все необхіднішими і мають розпочатися у найближчі роки [85, с. 417-418].

Разом з тим, хотілося б звернути особливу увагу на такий недолік підготовки фахівців вітчизняною освітою як упущення або приділення недостатньої уваги бурхливому розвитку нанотехнологій. Аналіз розвитку та значення цих технологій ми можемо побачити у працях таких вчених як Д. Дзвінчук, М. Карпенко, К. Корсак, В. Лукянець та деякі інші. На наш погляд, саме галузі розвитку нанотехнологій належить майбутнє. Тому вважаємо за доцільне звернути увагу читачів на цей, безумовно важливий процес.

Відкриття у сфері нанотехнологій, зазначає Д. Дзвінчук, піднімуть на безпрецедентно високий рівень розуміння і можливість зміни фундаментального упорядкування всіх матеріальних предметів. Розвиток цієї

нової галузі, ймовірно, змінить принципи розробки і виготовлення практично будь-яких виробів: від вакцин до комп'ютерів, від автомобільних шин до речей, ще не винайдених [85, с. 255].

Ми можемо продовжити думку М. Карпенка [115], наголошує Д. Дзвінчук – визнаного світового успіху досягають системи освіти тих країн, де панує логічність і систематичність навчання, де масово поширене постійне виконання учнями і студентами вміло підібраних і скомпонованих завдань зростаючої складності, де компетентність формується у вигляді конкретних реалізаційних спроможностей, а не одного лише загального розвитку і зміцнення вміння невимушено висловлюватися на будь-які теми і в будь-яких умовах. Альтернативи саме цьому шляху руху України в суспільство знань немає і просто бути не може. Слід без зволікань розпочинати зі змін змісту навчання у старшій середній школі й підготовки викладачів у вищих навчальних закладах, які надалі зможуть навчати молодь у сфері нанонаук і нанотехнологій [85, с. 270-271].

Варто зазначити, що перші кроки на шляху до усвідомлення важливості розвитку нанонаук та використання нанотехнологій в Україні вже зроблено, зокрема прийнято Державну цільову науково-технічну програму «Нанотехнології та наноматеріали» на 2010-2014 роки, яку затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 28 жовтня 2009 року №1231 [227]. Передбачалося, що у випадку успішності реалізації вищезазначеної Програми, інтенсивне використання нанотехнологій матиме позитивний вплив на базові галузі вітчизняної економіки і сільського господарства та забезпечить зростання їх виробничих потужностей. На жаль, цього повною мірою так і не сталося. Застосування наноматеріалів та впровадження високотехнологічних наукових інновацій, заснованих на цих матеріалах, має сприяти підвищенню продуктивності праці та зростанню якості продукції, що безумовно матиме вплив не лише на вітчизняну економіку, але й сприятиме закріпленню за Україною іміджу держави, яка дбає про свій інноваційний розвиток.

Дослідивши концептуальні та методологічні засади побудови та функціонування знаннєвого суспільства (суспільства знань та інновацій), цілком природно виникає запитання – а яка ж ситуація з побудовою нового суспільства в Україні? Ви можете без особливих труднощів знайти велику кількість публікацій про цей процес, в яких наведено багато статистичних показників, зокрема, про кількість комп'ютерів у співвідношенні із кількістю населення та користувачів мережі Інтернет, а також кількість людей з вищою освітою, витрати на науково-дослідний та інноваційний розвиток (у відсотках від ВВП) і т. д. За цими показниками Україна далеко не на найкращих позиціях. Однак, на нашу думку, не варто «звалювати» всі негаразди на банальну нестачу коштів, хоча вона і відграє суттєву роль [69].

Українцям вкрай важко змінити свою психологію і відношення до суспільного прогресу. В уявленні переважної більшості наших громадян держава повинна все організувати і донести до кожного. Однак, у розвинених демократичних країнах, які вже досягли суттєвих успіхів у побудові нового суспільства, державі відводиться незначна роль. Головним рушієм прогресу мають стати самі громадяни, демонструючи самосвідомість, і дотримуючись певних життєвих цінностей і пріоритетів. Якраз із цим у нас є проблеми [69].

Автор цієї наукової праці мав можливість спілкуватись із студентами однієї з африканських країн, які приїхали на навчання в Україну. Так от, на запитання для чого вони приїхали вчитися, пролунала відповідь – для того, щоб отримати знання, бо без них неможливо бути справжнім фахівцем і, як результат, отримати роботу. На це ж запитання українські студенти відповіли, що головне отримати диплом про вищу освіту – знання, очевидно, на їх думку, не є обов'язковою умовою одержання цього документа. Постає логічне запитання – хто більш підготовлений до побудови суспільства знань і відповідь на нього навряд чи буде втішною для нас з вами? Як би там не було, а розбудова суспільства знань є найважливішим викликом для України XXI сторіччя та має стати національною метою її подальшого розвитку [69].

Нам необхідно усвідомити, що ідея суспільства знань та інновацій спрацює лише тоді, коли кожен його член прагне того, щоб на основі високої культури гуманітарних та природничо-технічних знань приймати кваліфіковані рішення в політиці, управлінні, виробництві товарів та інших сферах життєдіяльності суспільства. Інноваційне суспільство можливе лише тоді, коли фахівець з дипломом посяде гідне місце в економіці, а життєвий успіх залежатиме від знань, вмінь і досвіду, а не від хабарів або знайомств, коли ціннісні орієнтації людей будуть відповідати ідеалам демократичного, відкритого суспільства та правової держави [18, с. 89].

Отже, суспільство знань – логічний процес перетворення інформаційного суспільства в нову більш досконалу форму, яка відображає сучасні світові тенденції в політиці, економіці, соціальній та інших сферах людського буття. Нове суспільство з його викликами і мінливістю не можна характеризувати за кількістю комп'ютерів у межах тієї чи іншої країни. Суспільство знань змушує нас переосмислити поняття «сучасна освічена людина». Така людина повинна не просто постійно здобувати нові знання, а й використовувати їх, володіти такими рисами, як комунікабельність, самодисципліна, вміння аналізувати складні ситуації та приймати нестандартні рішення в максимально стислі терміни часу і бути готовою до постійних змін. Лише завдяки цим якостям їй вдасться посісти належне місце на ринку праці незалежно від економічної ситуації і стати повноцінним громадянином своєї держави та світового соціуму.

В умовах глобалізації та розбудови інформаційного суспільства і його більш досконалої форми – суспільства знань, освіта стає одним з найважливіших показників розвитку будь-якої країни. Формування нового суспільства зумовлює необхідність переглянути пріоритети розвитку України і приділити освіті значно більше уваги та ресурсів. Якщо наша держава хоче посісти належне місце у світовому співтоваристві, то їй варто задуматись про інвестиції у майбутнє – в освіту.

2.3. Взаємообумовленість перспектив суспільно-економічного та освітнього розвитку в Україні у XXI столітті

Американський соціолог Е. Тофлер назвав постіндустріальну трансформацію суспільства «третьою хвилею». Перша хвиля була пов'язана із зародженням сільського господарства – людина перейшла від збиральництва та мисливства до трудового цілеспрямованого вирощування рослин і розведення тварин. Друга хвиля (індустріальна революція, яка почалася близько 300 років тому) дозволила значною мірою перекласти працю людини «на плечі» машин. Разом з машинним виробництвом у життя суспільства ввійшли вузька спеціалізація, тотальна стандартизація усіх сфер життя, поточні форми організації виробництва і побуту. Сьогодні на людство насувається третя хвиля змін, основу якої складає інформація. Інформація може змінити не тільки зміст праці, а й в десятки чи сотні разів підвищивши її продуктивність. Економічні відносини і спосіб життя людини також можуть змінитися докорінним чином [184, с. 12].

Контури інформаційного суспільства все очевидніше проявляються при наближенні майбутнього. Тим не менше, завдання прогнозування основних параметрів майбутнього суспільства все ще поєднані з великими труднощами. Головна причина цього – безпрецедентність подій, що відбуваються у суспільстві, подій з якими людям ще не доводилось мати справу. Головний фактор, що обумовив ці процеси – інформація. Людству доведеться освоювати принципово нову систему діяльності і праці, де основу виробничих засобів, предметів і продуктів праці будуть складати не звичні нам матеріальні об'єкти, а незримі інформаційні фантоми [184, с. 12].

Економічні процеси, які відбуваються на початку XXI століття здійснюються в умовах, коли життєвий простір у світі майже повністю розділений, а можливості його перерозподілу досить суттєво обмежені. Разом з тим, боротьба за контроль і збагачення за рахунок експлуатації чужого життєвого простору масово перейшла в іншу площину і здійснюється

за допомогою сучасних фінансових та інформаційних технологій. Саме тому сучасна цивілізація зосередилась на накопиченні знань, основна маса яких була отримана в другій половині XX століття. Власне саме цей ресурс став основою інтелектуального розвитку, який буде продовжуватись і в XXI столітті. Завдяки масовій інтелектуалізації розвитку стає можливим, з одного боку, захистити власний життєвий простір, а з іншого, отримати конкурентоспроможні ресурси для розвитку і не опинитися в числі країн – маргіналів [58, с. 17].

Економіка XXI століття за своєю сутністю визначилася як економіка знань, інформації та інновацій. Економічні важелі ґрунтуються на знаннях та досвіді, творчій активності та вміннях працівника як джерелі інновацій. Освіта разом з наукою та технологізацією виробництва відіграє ключову роль у підготовці конкурентоспроможних кадрів для національних економік. Інноваційні ідеї завжди змінювали хід суспільної історії, починаючи з винаходу колеса. Сьогодні ж настав час зміни індустріальної парадигми на парадигму знань, бо лінійний розвиток не відповідає масштабному соціальному контексту економіко-технологічних перетворень і застосуванню інновацій [18, с. 85].

Аналіз специфіки сучасних соціально-економічних процесів переконує в тому, що соціальному проектуванню доцільно надати більшу цілеспрямованість. Саме соціально-орієнтовані види економічної діяльності в першу чергу визначають розвиток тих сфер виробництва, які не тільки формують людський капітал, але і сприяють його нарощуванню, а також є одним із стратегічних секторів економіки в сучасному вимірі. Загалом можна стверджувати, що процес переходу до суспільства знань та економіки знань – це, перш за все, соціальний і в той же час технократичний процес (мається на увазі інноваційність) проекту модернізації, реалізація якого дозволить в кінцевому результаті сформувати суспільство і відповідні економічні та політичні системи [58, с. 20].

Зрозуміло, що в суспільстві знань, економіка теж повинна бути

знаннєвою, тобто головним її ресурсом повинен стати інтелект людини, її знання та креативний розум, який продукуватиме нові ідеї, реалізація яких за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій дозволить досягти високої продуктивності праці та забезпечить максимальний результат.

Як вважає В. Геєць, економіка знань – це економіка, в якій домінуючим фактором є процеси накопичення та використання знань; спеціалізовані (наукові) знання, як і повсякденні, стають найважливішим ресурсом, який разом з працею, капіталом та природними ресурсами забезпечує зростання і конкурентоспроможність економічної системи. В економіці знань визначальним є інтелектуальний потенціал суспільства, на який вона опирається і який є сукупністю повсякденних і спеціалізованих наукових знань. Вони існують у свідомості людей і матеріалізуються в технологічних способах виробництва [58, с. 17].

Специфіка ролі сучасного працівника в системі суспільного виробництва полягає у тому, що від праці окремого індивіда і реалізації його особистісного потенціалу все більше і більше залежить загальна продуктивність [18, с. 85].

Як зазначає чільний економіст корпорації «Morgan Stanley»: «Продуктивність – це не збільшення робочого дня, це отримання більшої цінності і приросту від кожної одиниці робочого часу, вираженої у кінці в грошовому еквіваленті. Зростання продуктивності є постійним тоді, коли підтримується креативністю, здатністю взяти на себе ризики, інноваціями та новими технологіями» [331].

Кожен сектор інноваційного суспільства – наука, освіта, бізнес, технології – має свою культуру, мову комунікації, пріоритети, філософію, стратегії. Якщо в плановій економіці було створено науково-профільні інститути під кожную галузь, то сучасна ринкова економіка, як і міжпарадигмальність гуманітарного знання, змішує сфери досліджень, галузі виробництва, форми використання інноваційних розробок і т. п. Керуючись власною логікою та інтересами, суб'єкти ринку розвивають інноваційні

технології за законами конкуренції. Потужні національні компанії та транснаціональні корпорації створюють наукові лабораторії і запрошують у штат дослідників, і навпаки, наукові установи створюють підприємницькі фірми для реалізації наукових ідей в інноваційні товари та послуги [18, с. 86].

Все вищезгадане стає можливим за наявності інноваційної психології у представників кожної ланки одного механізму. Попит та пропозиція на інновації та креативність вже стали властивістю і рисою характеру людини, яка живе у ХХІ столітті. Осмислення доленосних змін у суспільствах, що долали кризові періоди в найкоротші строки, свідчить про ефективне і вчасне використання саме інтелектуально-інноваційного ресурсу. Врахування української специфіки сучасного стану промислового та аграрного секторів економіки, брак уваги та стимулювання вітчизняних вчених і винахідників дещо додає сумні барви щодо сподівань на швидкі зміни. Однак, гуманітарна і соціокультурна складова інноваційної моделі суспільства поки що здається найбільш перспективною і навіть прибутковою на одиницю вкладених коштів вже у найближчому часі [18, с. 87].

Майбутнє стрімко насувається на нас. Воно у змінах: у політиці та економіці, культурі і соціальній сфері, в зміні індивідуальних і суспільних відносин, у зміні індивідуальних моделей способу життя і його стандартів. Причинами таких змін є вступ людства в так званий постіндустріальний етап свого розвитку. До зустрічі з майбутнім потрібно готуватися і, в першу чергу, потрібно готувати систему освіти для цього майбутнього, адже саме освіті в новому постіндустріальному суспільстві належатиме ключова роль [201].

В. Кремень нагадує, що інформаційне суспільство також називають суспільством знань. Отримання знань є кінцевою метою отримання інформації. З іншої сторони, зазначає вчений, знання є активним інструментом отримання нової вихідної інформації. Хоча знання і є однією з форм інформації, учені що досліджують інформаційні аспекти соціального розвитку, вказують на відмінності між термінами «інформація» і «знання». Наприклад Д. Ходжсон пояснює цю відмінність наступним чином:

«Інформація – сукупність даних, які уже інтерпретовані, яким уже вдалося надати певний сенс, а знання – це продукт використання інформації». Схожих поглядів, на думку В. Кременя, дотримуються у своїх працях М. Кастельс і Д. Белл, які визначають знання як «сукупність організованих висловів про факти чи ідеї», «систематизовану інформацію», «організовані чи передані дані» [150, с. 35].

Як уже зазначалося, умови існування людства на початку ХХІ століття обумовлюють необхідність переходу до нової стратегії розвитку суспільства на основі знань, інформації та високоефективних технологій. Формування сучасної системи освіти, що відповідає цим цілям, – один із найважливіших пріоритетів для всіх країн і народів світу. Сьогодні освіта як ніколи перебуває у центрі особистісного та суспільного розвитку. Суспільство і освіта – єдина, взаємопов'язана система. Модернізація освіти – соціально детермінований, керований процес. Його зміст та спрямованість визначається через існуючі в суспільстві політичні механізми взаємодії різноманітних інтересів (класових, корпоративних, професійних тощо), характер їх прояву в освітній політиці, в діяльності основних суб'єктів, передусім держави [268].

Незалежна Україна з початком ХХІ століття прискореними темпами відновлює свій промисловий потенціал, але цей поступ спирається переважно на відновлення роботи створених ще в радянські часи підприємств з мінімальним залученням високих технологій і застосуванням досягнень фундаментальних наук, якими славилася її попередниця у складі СРСР у післявоєнний період. Це дає змогу нарощувати ВВП, але у перспективі не гарантує по-справжньому значного прогресу і загрожує стагнацією виробництва й перетворення України у джерело неглибокої переробки первинних продуктів (феросплавів, чавуну, низькоякісних сталей, труб, рейок та ін.) і машин великої маси: суден, вагонів, локомотивів та ін. Деякі українські науковці такі як: В. Андрущенко, М. Згуровський, В. Лук'янець, В. Семиноженко все частіше вказують на цю небезпеку і пропонують акцентувати фінансування тих нечисленних закладів і

колективів, які спроможні зробити багато для появи в Україні так званих «високих» технологій і, що не менш важливо – нанонаук [85].

Нині варто залучити стратегію суспільства ризику, обґрунтовану У. Бек, до концепції реформування вітчизняної системи освіти. Як зауважував У. Бек: «У соціально визнаних ризиках, таким чином, передбачено інстанції та дійові особи модернізаційного процесу з усіма їхніми місцевими інтересами та залежностями; вони виявляються прямо узалежненими від шкідливих явищ та загроз, повністю відокремленими від цього процесу у соціальному, змістовому, просторовому та часовому стосунках» [22, с. 31].

Сфера освіти, освітній простір, система освіти – це поняття, що відображають невід’ємну складову будь-якого суспільства або спільноти. У будь-якому суспільстві існує необхідність у підготовці і пристосуванні своїх громадян до життя в реальному навколишньому світі. Нагадаємо, що сьогодні в українському суспільстві існує певна світоглядна криза, потреба в розумінні й поясненні змін, які в ньому відбуваються і впливають на життя людей. Ця криза пов’язана з тим, що вищезгадані зміни не вдається пояснити за допомогою традиційних підходів і схем [247].

У країнах колишнього СРСР, у тому числі і в Україні, освітня політика, з одного боку, поступово долаючи спадщину минулого, набуває сучасної конфігурації (рух до відкритості, плюралізму, співпраці, пошуку консенсусу між її агентами тощо), з іншого, стає досить дієвим соціальним інструментом мобілізації наявних ресурсів, досягнення поставлених цілей у реформуванні освіти, її інтеграції у європейський та світовий освітній простір [56].

Уся глибина інформаційного зрушення на основі нових принципів і засобів все ще не усвідомлена деякими керівниками України та високопосадовцями системи освіти. Ресурси й досі вкладаються в засоби, які були доцільними в минулому, здійснюються кроки, що виявляються запізнаним копіюванням дій чи рішень інших держав. Сам вплив інформаційно-технологічної революції на культурно-освітню сферу

оцінюється спрощено, більше того – не з урахуванням можливих нових відкриттів, а на основі припущення про незмінність у майбутньому того інструментарію, що існує у даний момент на світовому ринку [85].

В освітньому просторі сучасної України – сучасного українського суспільства відбуваються значні зміни, які вивчаються й пояснюються в різних працях з використанням досить різних понять і підходів. Серед цих змін: зміна вимог до освіти й рівня підготовки громадян суспільства, децентралізація системи освіти, перехід на міжнародні стандарти освіти, об'єднання з освітніми просторами інших країн і Болонський процес. Недоліком більшості підходів є те, що вони розглядають ці процеси відокремлено один від одного або відокремлено від інших процесів, які відбуваються в українському суспільстві і світі. Іншими словами, розглядаються конкретні процеси, без їх узагальнення, виділення в них найбільш загальних, найбільш характерних для них рис [247].

Одним з головних завдань, які повинна ставити перед собою система освіти будь-якої держави, що хоче не відставати від світового суспільного прогресу є підготовка висококваліфікованих кадрів. Сьогодні основне завдання освіти – підготувати людину до змін у соціумі та зробити її спроможною адаптуватися до нових умов суспільного розвитку. Варто зазначити, що в українських реаліях підготовка вищезгаданих фахівців залежить не тільки від можливостей того, хто навчає, але й від бажання отримувати знання тих, хто навчається.

Світові наукові надбання, що стосуються проблеми модернізації освітньо-виховної сфери відповідно до мінливих тенденцій сучасного суспільства та прогресу у всіх його проявах досить суттєві. Зарубіжні науковці наголошують на важливості змін в освітньому середовищі, маючи на увазі не тільки методологічне а й філософсько-світоглядне бачення проблеми. Хотілося б виділити наукові праці таких відомих авторів як А. Андреев, М. Артамонова, Н. Бар, Ч. Купісевич, Д. Лодж, А. Новіков та ін.

Дослідження вітчизняними науковцями даної проблематики

розпочалося не так уже і давно. До здобуття Україною незалежності досконалість функціонування системи освіти та виховання молодого покоління, її реформування чи якість знань, які вона могла запропонувати, не були актуальними. Науковець, який мав відвагу порушити такого роду питання, ризикував, як мінімум, бути підданим жорсткій критиці, оскільки не тільки політична, економічна чи соціальна, а й освітня галузь повинна була слугувати інструментом «у руках» радянської влади та відповідати ключовим позиціям марксизму-ленізму. Це й не дивно, адже освіта у всі часи була потужним засобом впливу на суспільство. Однак, коли такий стан справ відійшов у минуле, перед Україною постала проблема побудови власної системи освіти, яка, з однієї сторони, відповідала б останнім світовим тенденціям та змінам, а з іншої, дозволила б Україні зберегти ті національні здобутки, які роблять наш народ особливим та автентичним.

Сьогодні вагомий внесок у дослідження модернізації як українського суспільства в цілому, так і освіти зокрема належить В. Андрущенку, Б. Ганьбі, Л. Губерському, Д. Дзвінчуку, М. Згуровському, К. Корсаку, В. Кременю, М. Михальченку, С. Подмазіну та ін.

Хочеться особливо відмітити висловлювання В. Андрущенка, в якому він подає своє бачення ймовірної ідеології модернізації української освіти: «Збереження минулого, його очищення від деформацій і осучаснення у відповідності із світовим досвідом, – такою має бути загальна ідеологія модернізації освіти, спрямованої на підвищення її ефективності і конкурентоздатності» [9].

Значною мірою таке бачення розглянуте та проаналізоване в книзі «Культура. Ідеологія. Особистість». Її автори зазначають, що ринок встановлює свої особливі вимоги до якості, змісту і форми організації освіти, які, у свою чергу, обумовлюють якість ринкових відносин, підвищують соціальне значення освіти. У такій системі малоосвічена людина не зможе себе проявити. Її ніхто не буде утримувати – час бездіяльного «відсиджування» робочого часу минув. Більше того, від людини сьогодні

чекають не просто роботи, а роботи якісної, ініціативної, творчої. Все це тісно пов'язано з освітою, яка внаслідок відповідних умов стає потужним фактором інтенсифікації виробництва, підвищення якості виробів чи послуг і, звичайно ж, одержання прибутку» [155].

Освітньо-виховна сфера України не вирішує тих завдань, виконання яких допомогли б нашій країні знайти своє місце серед розвинутих світових держав. Причина, на нашу думку, полягає у частій зміні українського політичного етстеблішменту та короткостроковості перебування того чи іншого уряду при владі. Часто приймалися половинчасті рішення, які виконувались не в повній мірі або не виконувались взагалі.

Проблеми як суспільства загалом, так і сфери освіти зокрема суттєво загострилися у період економічної кризи останніх років. Крім цього явища на освіту негативний вплив має і демографічна криза. Наприклад, ВНЗ України фактично вперше відчули на собі таке явище як конкуренція у боротьбі за потенційного студента. Таким чином, з однієї сторони участь України у Болонському процесі спонукає вітчизняні навчальні заклади до відкритості та глобалізації, а з іншої та ж таки відкритість приводить до відтоку кращих студентських і педагогічних кадрів за кордон, не кажучи вже про конкуренцію між провідними ВНЗ всередині нашої держави.

Винятково важливою в умовах економічної кризи є проблема фінансування освіти. Як не прикро визнавати, але наша держава не здатна належним чином цього зробити, особливо це стосується освіти вищої. Дана проблема не є суто українською і вважається актуальною не тільки в часи фінансових негараздів. Тому не буде зайвим розглянути досвід інших країн у вирішенні такого роду питань, зокрема США та Великобританії.

На наш погляд, особливої уваги заслуговує досвід США, зокрема у створенні нетрадиційних, або так званих корпоративних університетів. Даний вид навчальних закладів пропонує не повноцінне академічне навчання, а фактично службу консультацій чи короткотермінового стажування. Однак, особливість документа про таку освіту полягає у тому, що він цінується на

рівні диплому середньостатистичного коледжу. Його «вага» значною мірою залежить від іміджу та реноме фірми, яка заснувала такий університет. Ще однією особливістю вищезгаданих навчальних закладів є те, що на відміну від класичних університетів і коледжів, які орієнтуються здебільшого на випускників середніх шкіл, як своїх потенційних студентів, корпоративні університети орієнтовані на широке коло потенційних студентів, тобто їх освітня політика є більш гнучкою. Крім цього, корпоративні навчальні заклади відзначаються організаційними інноваціями і активно використовують у своїй діяльності останні досягнення інформаційної техніки. Важливою рисою вищезгаданих установ є їх територіальна розосередженість – такий заклад може створити транснаціональна компанія, яка веде свою діяльність одночасно в декількох країнах світу [85].

Д. Дзвінчук у своїй монографії «Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління» зазначає, що корпоративні університети є базою формування «глобальної вищої освіти». Він вважає, що визначальна риса останньої – наднаціональний характер, спроба охопити одразу багато країн і формувати у працівників і клієнтів нове бачення процесу навчання і використання його результатів на ринку праці [85].

Таким чином, досвід США вартий уваги. Особливо це стосується тих осіб, які бажають отримати певні знання у тій чи іншій галузі, однак не вважають за потрібне тратити свій час та, зрештою, і кошти на традиційне навчання у класичному навчальному закладі. Варто зауважити, що українське суспільство є доволі консервативним до сприйняття подібних інновацій і визнання такого роду документів про освіту працівниками кадрових служб та керівниками підприємств, установ та організацій різних форм власності виглядає вельми проблематичним.

Як не дивно, але світова економічна криза значною мірою сприяла розвитку нових форм організації навчального процесу. Це можна пояснити тим, що виникла потреба пошуку альтернативних форм отримання знань та здобуття освіти – більш динамічних більш ефективних, і що найсуттєвіше -

більш дешевих. Адже якими б дорогими не були навчальні курси, навряд чи їх вартість буде вищою ніж 4-6 років навчання у традиційних ВНЗ. Результат такої конкуренції між традиційними і нетрадиційними способами здобуття освіти ми ще не отримали, але можна напевне сказати, що студент (споживач) тільки виграє від цього, адже він матиме можливість вибору.

Заслуговує на увагу думка російських науковців А. Панової та М. Юдкевич, які у своїй праці «Університети: дилемми епохи перемен» розглядають ключові тенденції розвитку ВНЗ з точки зору фінансування процесу навчання. Праця фактично є коментарем на статтю Н. Бара «Вища освіта: способи і джерела фінансування». У ній російські вчені намагаються проаналізувати освіту як товар, виділяючи при цьому такі основні її особливості:

1. Освіта – недешевий процес і його забезпечення (особливо в деяких дисциплінах) практично не покриває собівартості.

2. Освіта виконує певні соціальні функції – тому суспільство може бути зацікавлене в його виробництві в більшому обсязі, ніж готові надати приватні виробники.

3. Виграш від отримання освіти, як правило, відтермінований у часі і не може бути оцінений «покупцями» в момент «купівлі».

4. Освіта це товар, цінність якого для покупця (студента чи просто того, хто навчається) залежить від рівня зусиль, які він докладає в процесі навчання, а ці зусилля, в свою чергу, визначаються тими схемами фінансування, в рамках якої проходить взаємодія «університет-студент» [215].

У цій же статті зазначається, що тільки державне фінансування закладів вищої освіти не є гнучким і не може швидко адаптуватися до змін та впливу зовнішніх факторів. ВНЗ змушені самотійно шукати вихід із ситуації, що склалася, а тому необхідні декілька різноманітних форм і джерел фінансування. Крім того, навчальним закладам потрібна певна фінансова незалежність, яка дозволяла б їм вільно розподіляти наявні ресурси [215].

Той же таки Н. Бар, аналізуючи реформи у фінансуванні ВНЗ у країнах Західної Європи та США зазначає, що держава може фінансувати такі навчальні заклади або безпосередньо передаючи їм кошти або через посередницькі організації. Крім того, вона може надавати навчальнимкладами ті чи інші пільги. Держава має можливість і опосередковано фінансувати навчальні заклади, підтримуючи студентів. У цьому випадку доцільно використовувати такі механізми:

- а) надання студентам грантів чи ваучерів на навчання;
- б) надання студентам освітніх кредитів, які можуть суттєво відрізнятися як умовами надання, так і умовами їх погашення [20].

Який спосіб обрати державі для підтримання належного рівня якості освіти залежить від неї самої. Варто тільки зазначити, що досвід деяких країн, наприклад Великобританії, довів, що держава здатна забезпечити належну якість освіти, зокрема вищої, лише в обмежених обсягах. Для організації масової вищої освіти потрібна підтримка не тільки державних установ, але і приватних структур. Це добре відчуло на собі англійське суспільство під час освітньої кризи кінця 1980-х років минулого століття. У своїй книзі «Хороша робота» Д. Лодж відмітив, що англійські університети були елітними доки отримували належну державну фінансову підтримку і готували обмежену кількість студентів. Однак, як тільки державне фінансування скоротилося, університети почали ледь зводити кінці з кінцями, відправляючи викладачів на пенсію якомога раніше, хоча зазвичай це були люди, з якими варто було розставатись в останню чергу. Для тих, хто залишився працювати, перспективи були досить похмурі – величезне навчальне навантаження, при значно скромніших заробітних платах і відсутності можливостей кар'єрного росту [164].

Хіба така ситуація не є звичною для вітчизняних університетів? Отож проблема фінансування освіти була актуальна завжди і вона є характерною не тільки для країн, що розвиваються. Як бачимо, розвинені країни теж не є винятком. Однак, ситуація в освітній сфері нашої держави має і свою

специфіку. На відміну від громадян вищезгаданих США та Великобританії, які в тій чи іншій мірі звикли до певних змін у своєму суспільстві, менталітет українців є надзвичайно консервативним і будь-які суттєві зміни, особливо ті, що зачіпають особисті інтереси, сприймаються надзвичайно болісно і критично.

Незважаючи на суттєві кроки, які здійснені в нашій державі в напрямку реформування системи освіти, проблеми нікуди не зникли і вони досить відчутні. Зокрема входження у Болонський процес, запровадження бакалаврату і скорочення програм підготовки спеціалістів ведуть до скорочення ставок, дисциплін і спеціалізацій. Запровадження стандартів третього покоління потребує нових професійних компетенцій у педагогічній діяльності.

Не менш очевидною стає необхідність самокритичного ставлення до себе викладача ВНЗ як суб'єкта ринкової економіки та компетентного спеціаліста, який відповідає вимогам сьогодення, конкурентоздатного в сфері надання освітніх послуг, що ефективно працює на ринку праці високої кваліфікації. Однак соціальні проблеми, які обумовлені переходом вищої школи на рейки «постіндустріальної» економіки, не вирішуються за короткий проміжок часу. Вони залишаються предметом ґрунтовних наукових досліджень, а їх вирішення потребує немало зусиль і практичних заходів [15].

Ще одним важливим аспектом, що визначає сучасні підходи організації навчального процесу в постіндустріальному суспільстві є такі поняття як перехід до концепції особистісно-орієнтованого навчання та концепції безперервної освіти. Перша передбачає індивідуальний характер підходу до навчального процесу, який дозволяє враховувати можливості індивіда і сприяти його самореалізації та саморозвитку. Метою особистісно-орієнтованої освіти є, на думку С. Подмазіна [224], не формування і навіть не виховання, а знаходження, підтримка, розвиток людини в людині, розвиток механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та інших механізмів, необхідних для

становлення самобутнього особистісного образу і діалогічного, безпечного способу взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією.

Безперервна ж освіта характеризується такими ключовими ознаками:

- зв'язком між предметами, що вивчаються, і різноманітним аспектами розвитку людини на окремих етапах її життя;
- можливістю до сприйняття нових досягнень науки;
- стимулюванням мотивації до навчання;
- створення умов для безперервного навчання;
- реалізація творчого і інноваційного підходу до навчального процесу;
- велике значення приділяється самоосвіті особи, яка навчається.

Про актуальність та важливість безперервної освіти свідчить заява керівництва концерну «General Motors»: «Нам не потрібні спеціалісти ні з 4-х ні з 6-річним навчанням, а з сорокарічним навчанням» [8].

Ще одне риторичне питання, яке витікає із наслідків економічної кризи для системи освіти – спеціалістів яких саме спеціальностей повинна готувати остання та у яких формах вона повинна це робити? Дуже цікавою і сюжетною у цьому плані видається стаття академіка РАО А. Новікова. У своїй праці він аналізує стан освітньої галузі в Росії. Вчений зазначає, що в засобах масової інформації піднімається питання про те, що економіка нашого північного сусіда поступово відроджується, а система професійної освіти не може забезпечити її відповідними кваліфікованими кадрами. Особливо варто, на його думку, відмітити те, що економіка зіштовхнулася із суттєвим дефіцитом кваліфікованих робітників, інженерів, техніків і т.д., в той час як попит на юристів, економістів та різного роду менеджерів значно поступається пропозиції. Найбільш суперечливим є ось який факт: в уяві багатьох людей – як працівників професійної освіти, так і представників різноманітних адміністрацій, економічних і соціальних еліт – мається на увазі, що здійснюється відродження економіки старого зразка, так званої індустріальної економіки з її велетенськими заводами і фабриками, поточно-масовим виробництвом, з переважанням промислових робітників у загальній

кількості зайнятого населення і т.д. [202].

Однак, варто зазначити, що паралельно іде розвиток цілком відмінної – постіндустріальної економіки, яка ставить зовсім інші вимоги до майбутніх фахівців. Перебудова структури економіки викликає необхідність відповідної перебудови структури професійної освіти. Той таки інженер повинен перш за все бути компетентним у сфері високих технологій, адже сучасне виробництво забезпечують не стільки робітники технічних професій, скільки користувачі ПК. Більшість технічних операцій виконують не люди, а машини. А. Новіков акцентує нашу увагу на тому, що в сучасних умовах, найбільш раціональним шляхом досягнення високих темпів економічного росту слід вважати розвиток у Росії високотехнологічних галузей економіки. А для цього необхідна підготовка відповідних висококваліфікованих кадрів – спеціалістів і вчених. Підготовка кадрів для всіх інших галузей повинна здійснюватися, очевидно, на збалансованій основі без різких відхилень як в сторону індустріального виробництва (як в радянський період), так і в сторону гуманітарних галузей і сфери послуг (початковий етап пострадянського періоду) [202].

Цікавою є думка вченого щодо того, який вид освіти здатний зробити людину найбільш пристосованою до нових, важких умов «виживання» в умовах світової економічної кризи. А. Новіков висловлює думку, що найбільш доцільною для людини є співвідношення «технічної» спеціальності отриманої в ПТУ чи коледжі з вищою гуманітарною освітою [202].

Такі висновки ми вважаємо небезпідставними. Економічна криза останніх років здебільшого була актуальною для працівників так званих «офісних» професій – саме адміністративної частини підприємств, установ та організацій найбільш відчутно торкнулись скорочення та звільнення. Однак, вищезгадані фахівці з вищою освітою не погоджуються виконувати низько кваліфіковану роботу на заводах чи фабриках. Зазвичай звільнені з таких посад працівники починають займатися індивідуальною трудовою діяльністю, відкриваючи власну справу. І в даному випадку в більш

виграшній ситуації опиняються ті «економісти, юристи і менеджери», які мають хоча б якісь навички фізичної праці чи володіють робітничими професіями.

Окремо варто розглянути питання психології і мотивації до навчання та здобуття освіти в сучасному молодіжному середовищі. Якщо старше покоління вже має якесь уявлення про «реалії» життя, то студенти інколи ідеалізують свої можливості та перспективи. Досить часто великі професійні та творчі амбіції молодого людини залишаються нереалізованими. Однак, є й інша частина молоді, яка не бажає докладати особливих зусиль для отримання знань. В уяві таких людей наявність документа про отримання скажімо університетської освіти є достатнім аргументом для забезпечення у майбутньому належного місця на ринку праці. Значною мірою цьому сприяють і батьки таких студентів. Старше покоління, яке виховане в дусі централізованої економіки та підконтрольного державі суспільства, мислить поняттями тих часів, коли студент шляхом державного розподілу мав можливість працювати за фахом. Така думка була надзвичайно поширена фактично до кінця 1990-х років минуло століття, хоча, варто зазначити, що в останнє десятиліття суспільство почало усвідомлювати її хибність не тільки у великих містах, але і в сільській місцевості.

Сьогодні ситуація складається таким чином, що молода людина повинна проявити себе ініціативною, самодостатньою, творчою і всебічно розвиненою особистістю, а не працівником який просто «просиджує» час на роботі. Адже в умовах світової економічної кризи далеко не кожне підприємство, установа чи організація може дозволити собі утримання таких «ефективних» фахівців.

Загалом студенти переоцінюють важливість вищої освіти. «Помилки» корегуються по мірі дорослішання, тобто абітурієнти і їх батьки намагаються отримати вищу освіту зовсім не тому, що чекають у результаті запланованого прибутку (віддачі від освіти). Це означає, що з позиції економічно-раціональної поведінки витрати і зусилля на отримання вищої освіти важко

назвати обґрунтованими. Іншими словами, західна модель віддачі на освіту якщо і діє, то дуже обмежено, а причини і мотиви вступу у ВНЗ обумовлюються іншими потребами, зокрема престижем та бажанням отримати певний соціальний статус. Головними віхами вищої освіти майбутнього є такі поняття як глобалізація і, як наслідок, масовість, а також зниження якості вищої освіти. Економічні стимули не варто вважати головними для отримання вищої освіти [15].

Як зазначає Н. Сухова, сьогодні пріоритети українського суспільства вибудували приблизно такий ієрархічний ряд: політика, економіка, екологія, наука, освіта, культура, моральність. Становище в українській освіті значною мірою відображає цю ієрархію, в якій моральність опиняється на останньому місці, що й є основою всіх викривлень суспільного буття взагалі. Домінування серед суспільних пріоритетів політики та економіки призвело до втрати інтересу навчатися і навчати [271, с. 60].

Зрештою, сьогодні вже не суспільство формує особистість, а особистості, окремі індивіди, формують суспільство, і, якщо людина не бажає розвиватися й займатися самоосвітою, то які б чудові умови їй не створював соціум, вкладаючи величезні кошти, – все буде марно [271, с. 62].

Для України та інших країн пострадянського простору такий стан справ є дещо незвичним, особливо для людей старшого покоління. Впродовж десятків роки нас учили бути частиною суспільства з дещо інших позицій – кожен мав бути «гвинтиком» однієї системи, такою собі «сірою мишею», яка якщо і мала свою окрему думку, то ніколи її не висловлювала. Сьогодні людина, яка дотримуватиметься таких принципів, практично не має шансів повною мірою реалізувати свої можливості.

Навіть побіжно оглядаючи характеристики інформаційного суспільства, ми можемо зробити однозначний висновок, що нам ще рано визначати наше суспільство саме як інформаційне. Склалась парадоксальна ситуація: в той час як весь світ нарощує інтелектуальний потенціал і зростає цінність наукової інформації, в Україні найбільш підготовлена частина

суспільства відкинута на межу жебрацтва. Це стосується як людей, так і всієї системи забезпечення науки, університетів, коледжів, ліцеїв, середніх шкіл тощо. В результаті національні пріоритети, а відповідно й безпека країни, стає під загрозу. Як наслідок деградує система освіти [271, с. 62].

Варто зазначити, що нікого сьогодні вже не дивує ситуація, коли студенти, як вступають в українські ВНЗ, особливо це стосується таких спеціальностей як «Іноземна мова» та «Переклад», думають, перш за все, про те, щоб по закінченні навчання виїхати закордон та спробувати реалізувати себе там. Зрештою, такий стан справ є характерним не лише для вищезгаданих спеціальностей, але й для ІТ-спеціалістів, дизайнерів, та представників технічних спеціальностей, зокрема тих, кваліфікація яких передбачає обслуговування нафтогазового комплексу і ніяке почуття патріотизму чи гордості за власну країну не здатне перешкодити вищезгаданим процесам.

Ми також вважаємо, що не варто вводити себе в оману сподіваннями на те, що розвинуті світові держави безкорисливо допоможуть нам освоювати сучасні технології, запровадити новітні методи навчання та посприяють Україні в тому, щоб вона впевнено «стала на ноги». Звичайно, можна заперечити цю думку, навівши приклади численних благодійних фондів та програм обміну студентами, однак, у всьому цьому інші держави чи закордонні корпорації мають власні меркантильні інтереси – пошук світлих умів, які здатні в недалекому майбутньому своїми ідеями та працею забезпечити їм перевагу над конкурентами, адже в суспільстві знань головними будуть не енергетичні ресурси, які рано чи пізно вичерпаються, а знання. І той, хто це усвідомлює, безумовно, знайде своє «місце під сонцем».

Варто зазначити, що в даному випадку не йдеться про якийсь примус чи «вербування» нашої молоді в дусі радянської пропаганди та шпигунських романів. Все значно простіше – людина завжди обирає той варіант, який забезпечує їй найбільш комфортні умови життя та праці і в цьому немає нічого дивного. Нам залишається з почуттям гордості переглядати випуски

новин про успіхи талановитих людей, які народилися в Україні, але змогли реалізувати себе в країнах Америки, Європи чи Азії – знайома ситуація, чи не так? А скільки таких талановитих людей реалізувало себе в нашій державі? Навряд чи відповідь на це запитання викличе в нас позитивні емоції.

Таким чином, потужний соціальний та суспільно-економічний розвиток світового суспільства у XXI столітті викликає дедалі частіше суперечливі погляди, особливо щодо позитивності всіх аспектів його впливу на людство. Значною мірою це стосується і освіти, яка є початковим етапом у підготовці нових членів інформаційного суспільства. Дане питання неодноразово ґрунтовно досліджували зарубіжні та вітчизняні вчені. Економічна та суспільно-світоглядна криза останніх років тільки зробила такі дослідження більш інтенсивними та змусила світову інтелектуальну еліту аналізувати поточний стан справ у даній галузі та шукати нові та раціональні способи їх розв’язання [106, с. 93].

Основними рисами сьогодення освітньо-виховної системи в Україні та її подальшого розвитку можна вважати:

- формування ідеології модернізації та реформування української освіти, спрямованої на підвищення її ефективності та конкурентоздатності;
- аналіз схеми управління та фінансування освітніх закладів та надання їм більш широкої адміністративної та фінансової автономії з метою підвищення ефективності їх діяльності;
- визнання державою нетрадиційних форм здобуття освіти та проведення більш гнучкої політики з метою забезпечення оптимального балансу між її масовістю та якістю;
- винайдення та запровадження способів стимулювання та заохочення як тих, хто навчається, так і тих, хто прагне отримати знання.

Висновки до другого розділу

Умови існування людства на початку ХХІ століття обумовлюють необхідність переходу до нової стратегії розвитку суспільства на основі знань, інформації та високоефективних технологій. Ми вважаємо, що інформаційне суспільство, приходу якого ми всі так очікували, фактично вже не є суспільством майбутнього – воно стало нашим сьогоденням, а тому доцільно, на нашу думку, ще раз зазначити його головні риси :

- підвищення важливості інформації і знань у житті суспільства;
- зростання кількості інформаційних комунікацій, продуктів і послуг в економіці країни;
- залучення держави до світового інформаційного простору, що забезпечить можливість використовувати глобальні світові ресурси;
- запровадження нової системи цінностей громадянського суспільства, в якому окремо взята людина, а також її потреби будуть мати найбільше значення.

Варто зазначити, що старі освітні системи не можуть забезпечити належний рівень знань, оскільки в новому форматі суспільства все змінюється занадто швидко. По суті освітній процес значною мірою перебуває ще в суспільстві індустріальному. В країнах, що розвиваються, країнах з перехідною економікою, далеко не всі усвідомлюють (інколи навіть представники освітнього менеджменту найвищого рівня), що здобути освіту на все життя уже неможливо. Саме тому освіта протягом життя або як її ще називають – безперервна освіта, це не просто цікаве нововведення - це вимога часу і зрозуміти для нас це життєво необхідно. Таким чином, освіта в постіндустріальному (інформаційному, знаннєвому) суспільстві вимагає у нас вчитися постійно.

Оскільки знання стають головним ресурсом нового суспільства, то проблема ефективності освіти та її розвитку є винятково актуальна. Варто зазначити, що освітньо-виховна сфера України не вирішує тих завдань,

виконання яких допомогли б нашій країні знайти своє місце серед розвинутих держав світу. Причина, на нашу думку, полягає у частій зміні українського політичного етєблїшменту та короткостроковості перебування того чи іншого уряду при владі. Неодноразово приймалися половинчасті рішення, які виконувались не в повній мірі або не виконувались взагалі. Сьогодні ситуація складається таким чином, що молода людина повинна проявити себе ініціативною, самодостатньою, творчою і всебічно розвиненою особистістю, а не працівником, який просто «просиджує» час на роботі. Отже, проблема мотивації до навчання та запровадження новітніх освітніх технологій в рамках модернізації системи освіти як в Україні, так і за кордоном є вкрай актуальною.

Ситуація суспільства ризиків створює нові умови для надання освіти: як тільки ми починаємо усвідомлювати і опрацьовувати ризики, так наша рефлексивна діяльність починає сама продукувати нові ризики – точніше ми починаємо їх бачити там, де раніше не помічали. Необхідна зміна настанови: замість уникати ризиків, ми маємо вчитися ними управляти – ризик постає чинником встановлення контролю над ситуацією, контролю не абсолютного (що було би лише ілюзією), а динамічного контролю.

Таким чином, можна зробити висновки, що головними рисами сьогодення освітньої системи в Україні та її подальшого розвитку слід вважати:

- формування ідеології модернізації та реформування освіти нашої держави, спрямованої на підвищення її ефективності, а також конкурентоздатності;
- залучення стратегії суспільства ризику до концепції реформування вітчизняної системи освіти;
- аналіз схеми управління та фінансування освітніх закладів та надання їм більш широкої адміністративної та фінансової автономії з метою підвищення ефективності їх діяльності;
- визнання державою нетрадиційних форм здобуття освіти та

проведення більш гнучкої політики з метою забезпечення оптимального балансу між її масовістю та якістю;

– винайдення та запровадження способів стимулювання та заохочення як тих, хто навчається, так і тих, хто прагне отримати знання.

РОЗДІЛ 3

ЦІНІСНО-СВІТОГЛЯДНИЙ ВИМІР ОСВІТНІХ ПАРАДИГМ В УКРАЇНІ У СВІТЛІ СУЧАСНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО СУСПІЛЬНУ ЕВОЛЮЦІЮ

3.1. Аналіз еволюції провідних освітніх парадигм 1990-х років

Кінець XX століття увійде в історію не тільки конфліктами, розваленням останньої імперії, але і прискоренням тенденції усвідомлення важливості і глибини загальної взаємозалежності і початком переходу до побудови нового світового порядку на цивілізованій основі. В майбутньому дослідники цього часу вказуватимуть і на перегляд дедалі більшої кількості старих парадигм: принципів безпеки, цілей державної та індивідуальної діяльності, а також виховання і освіти. Освіта названа в кінці цього короткого списку, але її роль далека від другосортності і постійно збільшується. Вперше вона значно переважає старі рамки допоміжного інструмента невиробничої сфери, що пристосований для національно-патріотичного виховання і однократного надання частині населення знання, які призначені для позитивного використання. У дедалі більшій кількості країн освіта стає найбільш суттєвою складовою всього виробничо-соціального комплексу, займаючи особливо привілейоване місце серед тих небагатьох засобів, котрими володіє людство для попередження загального колапсу, для збереження шансів на виживання і можливого гарантованого стійкого прогресу [140, с. 14].

Упродовж другої половини XX століття відбувався розвиток педагогічної науки пов'язаний, зокрема, із застосуванням методів абстрагування, ідеалізації та моделювання до вивчення складних педагогічних об'єктів. В педагогіці найшли своє місце методи та засоби психології, кібернетики, математики, логіки тощо. Почався процес поступового зростання рівня теоретичного педагогічного знання [311].

Зарубіжними і українськими дослідниками висувалися нові концепції освіти, здійснювався пошук нових форм організації наукового знання, спрямованих на модернізацію системи освіти. Спроба осмислити проблему позитивних шляхів розвитку освіти актуалізувала порушення питання про розробку нової галузі знання – філософії освіти [14].

В Україні філософія освіти почала стрімко розвиватися у 1990-х роках. Нова наука зосередила особливу увагу на можливостях використання філософсько-освітнього знання на різних рівнях педагогічної діяльності та формуванні нових світоглядних пріоритетів і цінностей в освіті.

Узагальнювально-рефлексивна і проектно-спрямовуюча функції філософії по відношенню до розвитку освітньої системи проявляються у тому, що вона створює її парадигму – змістовно та формально інтегровану сукупність найбільш загальних засадничих системоутворюючих ідей та принципів, що визначають теоретико-методологічні й світоглядні основи освітньої практики і педагогічної теорії. Постсучасна філософсько-освітня парадигма формується як найбільш загальна основа трансформаційних процесів у сфері освіти постіндустріального зразка. Тому дослідження її характеристик має суттєве значення для визначення основних напрямів освітянських реформ [32].

М. Романенко слушно зауважує, що формування філософського розуміння парадигмальних основ розвитку освіти здійснюється на теоретико-методологічних засадах, розроблених сучасною постмодерністською філософією. В основі розробки проблеми парадигми лежить ключовий постмодерністський постулат щодо відносності істини [252]. «Поняття істини у XX ст. поступово поступається місцем поняттю моделі, усвідомлюються принципові неповнота та схематичність будь-якого опису явищ, принципова відсутність можливості цілком точного і повністю формалізованого знання» [79, с. 79].

Сучасні тенденції у пізнанні та освіті вказують на кризовий стан традиційної освітянської парадигми. В умовах усебічних інтеграційних

процесів, розвитку міждисциплінарних досліджень, комплексних проєктів і швидкоплинних процесів суспільного життя змінюються вимоги не лише до знань людини, а й до всієї її суб'єктивності. Відповідно до цього переосмислюється характер освітянської діяльності. Порушуються кордони між соціально-політичним, духовним і матеріально-економічним життям. Альтернативи «класичне-некласичне», «природничонаукове-гуманітарне» втрачають непримиренність, рухаються у спільному напрямку до постнеокласики. Сутнісною ідеєю останньої є суб'єкт-об'єктна цілісність, приборкання нестримної диверсифікації знань і розщеплення людини, повернення до засад універсальної освіти [118].

Сучасна соціально-філософська парадигма розглядає людину з позицій універсуму. Але на думку В. Огнев'юка [208] суспільство ще не відноситься до цінності людини як до повсякденного процесу життєдіяльності. Це провокує кризу сучасної освіти у країнах пострадянського простору та стримує її розвиток. Також кризу зумовлюють:

- зміна цінностей та пріоритетів суспільного розвитку;
- недостатня мобільність системи освіти, її невідповідність швидким змінам суспільної свідомості;
- інертність професійної свідомості педагогів, орієнтованих на традиційні ціннісні установки;
- тривала за часом відсутність можливості вивчення різноманітних зразків світового педагогічного досвіду;
- ізоляція педагогічної спільноти від спілкування із зарубіжними колегами;
- висока інерційність традиційної системи педагогічної освіти (зміни, що відбуваються в ній носять чисто зовнішній характер або спрямовані на зміну змісту освіти за принципом оновлення навчальної інформації) [205].

Для усвідомлення важливості парадигмального підходу до розвитку системи освіти, його ролі у виборі вектору її подальшої модернізації, необхідно, на наш погляд, більш детально проаналізувати поняття освітньої

парадигми, її суть, класифікації та доцільність використання даного терміну в сучасній науці, зокрема, педагогіці, психології, філософії освіти і т. д.

У дослівному перекладі з латинської мови слово «парадигма» означає «приклад». У сучасній педагогіці воно зазвичай вживається у значенні концептуальної моделі освіти. Існує велика кількість освітніх парадигм.

І. Колеснікова їх різноманітність пов'язує з педагогічними цивілізаціями – на її думку, людство пройшло стадії природної педагогіки і репродуктивно-педагогічної цивілізації та вступає у креативно-педагогічну цивілізацію [154].

Парадигмальний підхід розвитку науки входить у вжиток з кінця 60-х років XX століття. Зокрема, Т. Кун розглядає парадигму як «...систему уявлень, що склалися і визнаних, дають модель постановки проблеми і її вирішення науковому співтовариству». Він вважає, що за своїм змістом парадигма ширша за наукову теорію і науково-дослідні програми [158].

Тобто наукова парадигма – це феномен, який має декілька проявів: по-перше, це цілісний світогляд, в якому існує певна наукова теорія, з її посиленнями та висновками; по-друге, це визначена система теоретичних та методологічних передумов, установок, ідей, поглядів і понять, уявлень, сукупність фундаментальних знань, цінностей переконань і технічних прийомів; по-третє, це модель та універсальний метод ухвалення наукових рішень, загальна схема її організації; по-четверте, це засіб, що забезпечує цілісність і межі конкретного наукового співтовариства [205].

Поняття «педагогічна (освітня) парадигма» є видовим до наукового поняття «наукова парадигма», зберігає усі суттєві ознаки загального поняття, хоча і має відповідні видові відмінності. М. Овчинникова зазначає, що поняття освітньої парадигми більшістю вчених трактується як основа, ідея, підхід до проектування освітніх систем, базова модель, стратегія освіти [205].

На думку вчених Є. Бондаревської та С. Кульневича педагогічна (освітня) парадигма це стала точка зору, певний стандарт чи зразок у вирішенні освітніх і дослідницьких завдань, що стала звичною. Вона є

моделлю, яку використовують для вирішення не лише дослідницьких, але і практичних завдань освіти. Потреба у зміні освітньої парадигми виникає у зв'язку із переходом до нового типу мислення і дії, нових способів перетворення дійсності. Педагогічна наука змінює освітню парадигму відповідно до потреб суспільства, держави, осіб, пропонує модель освітньої системи, в якій знаходяться відповіді на запитання про цінності і цілі освіти, про функції школи і принципи її діяльності, про організацію, зміст і технології навчання та виховання, про способи взаємодії основних суб'єктів освіти [205]. Професор І. Липський зазначає, що наявність кількох парадигм не може бути визнана виправданою, оскільки свідчить лише про різноманітність підходів вчених тих чи інших наукових шкіл [161, с. 17]. У зв'язку з цим існуючі на сьогоднішній день спроби рядом авторів проаналізувати філософсько-освітню ситуацію сучасності під кутом зору конкуренції різноманітних освітніх парадигм, як правило, концентруються на аналізі саме історичних форм останніх, а не на аналізі різноманітних ідей у рамках єдиної історичної парадигми освіти.

Ми вважаємо, що визначення критеріїв поділу освітніх парадигм варто реалізовувати з точки зору змісту освіти та виховного процесу. Це дозволить більшу увагу приділити практичному застосуванню педагогічних технологій, а не тупцюванню довкола визначення періодизації існування освітніх парадигм у той чи інший історичний період.

Ми підтримуємо думку Є. Ямбурга про те, що в основі конфлікту освітніх парадигм покладено зіткнення цінностей, яке призводить до різних уявлень про цілі, сенс і кінцеві результати освіти – а в кінцевому результаті до базових моделей освіти. Оскільки всі цінності певною мірою протиставляються одна іншій, остаточне рішення на користь однієї із педагогічних стратегій не є доцільним та правильним. Вчений вважає, що нечіткість формулювання даного процесу в педагогічній теорії та практиці буде незмінно підштовхувати до суб'єктивних, волюнтаристських та кон'юктурних рішень, які дестабілізують школу [308].

Поставивши перед собою завдання парадигмально осмислити педагогічну реальність із змістово-педагогічної точки зору, означатиме неминучу обмеженість будь-якої моделі освіти. На думку Є. Ямбурга, головне практичне завдання – віднайти їх оптимальну комбінацію. З точки зору управління, оптимальна комбінація освітніх моделей змушує вибудовувати відповідну їй комбінацію організаційних моделей, під які, в свою чергу, створюється система управління школою [308].

Загалом, найпоширенішим способом загальнотеоретичного використання поняття парадигми в філософії освіти є вживання його для характеристики певної освітньої ідеї чи концепції. При цьому найбільшого поширення набули протиставлення гуманістичної та авторитарної освіти – з огляду на актуальність вказаної проблеми для України [252].

Повертаючись до класифікації освітніх парадигм зазначимо, що їх є надзвичайно велика кількість. Сучасними дослідниками наведено декілька класифікацій, в основу поділу яких покладено різноманітні ознаки та властивості, але, як справедливо зазначає О. Бермус, будь-яка класифікація освітніх парадигм повинна складатися із врахуванням необхідності вирішення таких завдань:

- науково-теоретичний апарат, що розробляється, має бути ефективним засобом інтерпретації основних протиріч і процесів, що виникають як усередині освітніх систем, так і при аналізі їх взаємодії з соціально-культурним контекстом;

- побудову класифікації парадигм освіти необхідно здійснювати на засадах особливостей контексту освіти, але не власне освітній традиції;

- у педагогічній освіті основними умовами ефективності класифікаційної схеми повинні стати її простота і фундаментальність [30].

Проаналізувавши вітчизняні та зарубіжні видання з психології, педагогіки та філософії освіти, дозволимо собі навести лише деякі з вищезазначених класифікацій. Скажімо, згідно класифікації В. Кукушкіна, виділяються такі види освітніх парадигм: езотерична, традиціоналістсько-

консервативна (знання), технократична, біхевіористська (раціоналістська, поведінкова) та гуманістична (феноменологічна) [154].

Н. Бордовська та А. Реан відносять до освітніх парадигм такі пари: знання і культурологічна; технократична і гуманістична; соціетарна і людино-орієнтована; педоцентриська і дитино-центриська [41, с. 30].

К. Яресько у своїх працях наводить наступну класифікацію освітніх парадигм: знання, культурологічна, технократична, гуманістична [311].

На особливу увагу заслуговує праця М. Овчинникової, яка проаналізувавши думки відомих учених, наводить такі сучасні класифікації освітніх парадигм [205]:

- авторитарно-імперативна і гуманна (Ш. Амонашвілі) [7];
- традиціоналістська, езотерична, науково-технократична і гуманітарна (І. Колеснікова) [124];
- традиціоналістська, раціоналістична та феноменологічна (В. Пилиповський) [221; 211];
- авторитарна, маніпулятивна і підтримуюча (Г. Корнетов) [134];
- природничо-наукова, технократична, езотерична, гуманістична, поліфонічна (О. Прикот) [232];
- функціоналістська, гуманістична та езотерична (Б. Радіонов, А. Татур) [248].

Ми погоджуємося з А. Бермусом у тому, що сутністю багатьох освітніх парадигм є у своїй основі фактично ідентичні явища і процеси, а відмінності в назвах фактично визначаються особливостями використовуваних підходів (наприклад «гуманістична», «особистісна», «гуманітарна» і «феноменологічна» парадигми є по суті різними інтепритаціями такої реальності освіти, в основі якої знаходяться життєві інтереси і взаємовідносини суб'єктів освітнього процесу) [30].

М. Овчинникова вважає, що варто розглядати лише такі трактування з наведених класифікацій:

1. Гуманістична (феноменологічна) парадигма освіти ставить у фокусі

своїх завдань розвиток індивідуального в людині (особистості).

2. Езотерична парадигма освіти має на увазі наявність надзадачі, яку зобов'язані виконати і людина (особистість) і людство;

3. Функціоналістська парадигма освіти спрямована на підготовку людини-гвинтика, людини-інструмента соціуму.

4. Традиціоналістська парадигма має у своїй основі ідею про «зберігаючу», консервативну (у позитивному сенсі) роль школи, мета якої полягає у збереженні і передачі молодому поколінню найбільш суттєвих елементів культурної спадщини людської цивілізації;

5. Раціоналістична парадигма у центр уваги ставить не зміст, а ефективні способи засвоєння учнями різних видів знань.

6. Науково-технічна парадигма розуміє передачу людині і засвоєння нею «точного» наукового знання, необхідного для вдосконалення практики.

7. Гуманітарна парадигма центром своїм має не учня, що засвоює готові знання, а людину, що пізнає істину [205].

Науковець, розглядаючи таке різноманіття педагогічних парадигм, зазначає, що застосування терміну «парадигма» є доцільним лише для двох найбільш загальних освітніх феноменів: знанняєвої («пізнавальної», «когнітивно-пізнавальної») та особистісно-орієнтованої парадигм освіти, що на нашу думку є хоча і вірно, але досить спрощено для того, щоб належним чином відобразити усю значущість парадигмального підходу до розвитку освіти на сучасному етапі розвитку суспільства [205].

Варто зазначити, що якщо на Заході такий підхід вже є доволі звичним явищем, то використання його на пострадянському просторі виглядає більш проблематичним. Це пояснюється необхідністю не простого реформування освіти, а практично докорінного філософського переосмислення її змісту та пріоритетів подальшого розвитку. Тому такий підхід нас цікавить, перш за все, з точки зору реалій українського суспільства. Особливу увагу, на нашу думку, слід приділити аналізу еволюції освітніх парадигм у 1990-х роках, бо саме тоді закладався фундамент системи освіти нашої держави.

Ми намагатимемося оцінити еволюцію освітніх парадигм в Україні як за допомогою аналізу концепцій та думок вітчизняних учених, які вони відстоювали у той час, так і за результатами реалізації цих задумів, адже значна їх частина знайшла своє відображення у нормативно-правових актах та спеціалізованих програмах. Прийняття цих програм ставило за мету побудувати в нашій державі таку систему освіти, яка б не тільки відповідала сучасним вимогам (мається на увазі передовий досвід демократичних суспільств), але і враховувала психологічні особливості наших співвітчизників, їх культуру та ментальність.

Не вдаючись до глибокого аналізу генеології та розвитку поняття «філософія освіти», а остаточно наука була сформована на початку ХХ століття, необхідно зауважити, що філософія освіти як міждисциплінарна та інтегративна наука на пострадянському просторі починає свій відлік з 1990-х років у Росії. Ведеться систематизоване вивчення її методологічних проблем у працях М. Алексєєва, О. Анісімова, Б. Гершунського, В. Розіна, І. Семенова, П. Щедровицького та ін. Визначаючи науковий статус філософії освіти, Б. Гершунський показав можливості використання філософсько-освітнього знання на різних рівнях педагогічної діяльності. Особливу увагу вчений приділяв розробці проблем освітньої аксіології, які пов'язані з обґрунтуванням пріоритетних ціннісних та цільових орієнтирів освіти [14].

Нас же передусім цікавлять тенденції розвитку освіти в нашій державі. Звичайно системи освіти України і її північного сусіда багато у чому схожі, але, все таки, починаючи з часів отримання незалежності сценарії їх розвитку мають і певні відмінності. У росіян не було потреби у самоствердженні, адже ні для кого не секрет, що саме вони були «титальною нацією» СРСР. Перед Україною ж стояло більш складне завдання – побудувати власну державу та систему освіти, яка б з одного боку забезпечувала підготовку фахівців для ринкової економіки, а з іншого готувала не тільки професіонала своєї справи, але і гідного громадянина нашої держави та її патріота. Таке завдання виявилось не таким уже і простим. Особливо риторичним виявилось питання

про те, ким повинен більше бути новий громадянин – патріотом чи професіоналом. На початку незалежності нашої держави переважала перша думка, а згодом почався поступовий відхід з позицій патріотизму до професіоналізму.

Однак, якщо про те, якими критеріями повинна володіти людина, як патріот, було більш-менш усе зрозуміло (хоча і тут мали місце суперечки серед науковців та інтелігенції, особливо між представниками різних регіонів), то про поняття професіоналізму та компетентності в умовах переходу до інформаційного суспільства та ринкової економіки наші громадяни мали досить слабе уявлення. Найскладніше завдання полягало в тому, що потрібно було навчити людей не просто виконувати певну роботу відповідно до своїх фахових умінь та навичок, а навчити їх мислити, аналізувати та приймати рішення, бути особистістю, а не частиною «дружного колективу трудящих» та «сірою мишею». Саме тому в перші роки незалежності нашої держави розгорнулася дискусія щодо того, якою взагалі має бути система освіти. Потрібно було давати відповіді на запитання: як навчати, чого навчати, коли навчати і т. д?

Головною метою культурологічної парадигми, на думку Є. Ямбурга, можна вважати необхідність формування вчителем особистості дитини. Але на відміну від особистісної парадигми, культурологічна не фетишизує вільне виховання, а розглядає свободу і примус як начала, що доповнюють один одного, вважаючи повне відхилення примусу запереченням культури. Своє головне завдання парадигма вбачає у передачі цінностей культури прийдешнім поколінням, які з тих чи інших причин можуть і не усвідомлювати необхідності в цьому. Звідси і неминучі елементи педагогічного примусу. Згідно цієї парадигми повнота кругозору виходить далеко за рамки прагматичної когнітивно-інформаційної педагогіки [308].

Що стосується компетентісної парадигми, то вчений вважає, що вона виходить із прагматичної, когнітивно-інформаційної парадигми освіти. Але, на відміну від неї, усвідомлює неможливість і абсурдність невпинного

збільшення кількості інформації, яка передається наступним поколінням, адже, з однієї сторони, кількість цієї інформації постійно зростає, а з іншої, інформація стає застарілою кожні 3-4 роки. Крім того, ця парадигма наполягає на тому, що очікуваним результатом освітнього процесу є не система знань, умінь та навичок, а певна кількість визначених державою ключових компетенцій, без яких неможлива діяльність сучасної людини в інтелектуальній, суспільно-політичній, комунікаційній, інформаційній та інших сферах. Компетентісна парадигма спрямована на посилення практичної орієнтації та інструментальної спрямованості освіти [308].

Ця парадигма є актуальною, на нашу думку, з тих міркувань, що об'ємні показники освіти починаючи з кінця 1990-х років вже переважають усі розумні межі. Тому постають питання: чого, скільки і кого варто навчати, адже навчити всіх і всього у сучасному суспільстві не можливо? Навряд чи варто «занурювати» майбутнього інженера у всю «глибину» течій античної філософії. Виглядає більш доцільним приділити увагу набуттю знань цієї людини в науках, які матимуть безпосереднє відношення до виконання нею своїх професійних завдань.

Є. Ямбург робить наступні висновки щодо процесу співвідношення та ймовірних протиріч освітніх парадигм:

- кожна з них охоплює суттєву частину дійсності і відображає насувні проблеми суспільства в цілому і освіти зокрема;
- жодну з освітніх парадигм не можна повністю ігнорувати і не брати до уваги при розробці стратегії розвитку освіти;
- нероз'ясненість даного питання в педагогічній теорії і практиці буде неминуче підштовхувати до прийняття невірних рішень, які матимуть негативний вплив на формування стратегії розвитку системи освіти.
- у філософському плані в основі конфлікту педагогічних парадигм лежить зіткнення цінностей, яке призводить до різних уявлень про цілі і сенс освіти, а в кінцевому результаті – до різних базових моделей освіти [308].

Автор зазначає, що ідея розумного балансу, яка лежить в основі

парадигмальної кооперації, дозволяє більш виважено підійти до питання розвитку творчих здібностей особистостей. Нахил в сторону фетишизації творчості в школі, який намітився в останні роки, можна пояснити виходом із тоталітарної клітки, де творчість не схвалювалась. Однак, якість життя на 90% забезпечується не творчістю, а чіткою і точною виконавчою працею, з яким у нашій державі і досі не все гаразд [308].

Ми погоджуємося з Є. Ямбургом у тому, що гармонізація педагогічних парадигм не самоціль, а всього лиш засіб і одночасно необхідна умова, яка забезпечує необхідну гнучкість і цілісність навчально-вихованого процесу. Але без дотримання цієї умови надто велика небезпека перекосів в розвитку особистості [308].

Загалом варто зазначити, що не зважаючи на велике різноманіття концепцій, парадигм та педагогічних підходів, прослідковується взаємна тотожність багатьох із них, а тому у працях учених, зокрема українських, можна побачити певну їх класифікацію та систематизацію.

Так зокрема, М. Богуславський зазначає, що протягом ХХ ст. у вітчизняній педагогіці виокремились чотири провідних підходи до розробки теорії змісту загальної освіти:

- знаннєвий підхід, при якому головна увага приділяється добору предметного матеріалу, що дає можливість учням оволодіти відповідними знаннями основ наук, а також вміннями і навичками;

- діяльніший підхід, коли увага зосереджується на тому змісті освіти, який дає учням можливість оволодіти знаннями, що стосуються сучасного промислового та сільськогосподарського виробництва, політики і суспільного життя, а головне – способами самостійного здобування цих знань та їх застосування поза навчальним процесом;

- культурологічний підхід, при якому пріоритет надається конструюванню змісту освіти на основі широкого соціального досвіду, причому цей досвід повинен вступати у взаємодію з власним емоційно-культурним досвідом учнів;

– компетентнісний підхід, коли критерієм добору змісту освіти є ті знання, засвоєння яких дає можливість учням безпосередньо, уже в процесі навчання розв'язувати актуальні для них соціальні і життєві проблеми, опановувати соціалізаційну практику [37].

Характеризуючи еволюцію освіти та педагогічних процесів у нашій державі, Н. Дем'яненко відзначає, що від початку 1990-х років відбувався перехід до гуманітарної педагогічної парадигми, що супроводжувалося посиленням тенденції університетизації освіти, запровадженням багатоступеневої моделі підготовки фахівців, визначенням університетів основними осередками формування висококваліфікованих кадрів на основі інтеграції високого рівня фундаментальної, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки, гуманізації та гуманітаризації змісту навчання. Новітній етап у підготовці фахівців соціально-освітньої сфери можна вважати часом гуманітарних технологій [82, с. 262].

До гуманітарних технологій науковець відносить універсальні моделі (способи) реалізації позитивних міжособистісних відносин, що забезпечують збереження і зміцнення особистісної цілісності людини. При збереженні загальної мети освіти (набуття нового знання) і її основного змісту (засвоєння культурного досвіду соціальної поведінки) гуманітарний напрям суттєво відрізнявся від попередніх тим, що провідним способом взаємодії визначив ставлення до іншої людини як до цінності. Предметом взаємодії у неперервній освіті співробітників і керівників установ освіти, права, соціального захисту стали безпосередньо самі учасники процесу навчання: їх відносини, особистісні можливості і потенціали розвитку. У спільній діяльності відбувалося породження нового знання, можливе в умовах максимальної активності всіх учасників, що привносять у процес навчальної взаємодії суб'єктивний професійний досвід [82, с. 262-263].

Зміст освіти, який став предметом організованої взаємодії за типом діяльності професійного співтовариства, співконсультування чи взаємоспрямовуваного навчання дозволив стимулювати самоосвітню роботу

в цьому напрямку і прискорити процес становлення професіонала. Гуманітарна педагогічна парадигма створила передумови для участі викладача лише в ролі організатора навчання. У коло його завдань входить створення умов для актуалізації в іншого суб'єкта навчання інтелектуальних, комунікативних, регуляторно-поведінкових ресурсів і особистісного потенціалу у справі оволодіння професією. Основним засобом відносин став діалог. Саме у діалозі виявляються ситуації, що відповідають потребам іншої людини в пошуках нового знання, способів поведінки. Результатом подібного типу відносин виявляється новий досвід самоосвіти і самовиховання [82, с. 263].

Гуманітарна педагогічна парадигма, на думку Н. Дем'яненко, визначила якісно новий рівень розробки напрямків освітньої теорії і практики. Головною її характеристикою є вихід за межі розгляду освіти в категоріях «пізнання» і «практичне засвоєння». Формуються не знання і професійні вміння, а людина як суб'єкт самопізнання і власного досвіду. Фахівець гуманітарної орієнтації особистісно з'єднаний із своєю професією. Це означає, що відносини з іншою людиною виступають способом його життя, а не набором професійних прийомів [82, с. 263].

Про те, що головний наголос у вітчизняній освіті у 1990-х роках був зосереджений на переході від знаннєвої (традиціоналістської, когнітивно – інформаційної) парадигми до гуманістичної (індивідуально-особистісної) говориться і в працях інших учених. Зокрема, О. Васюк та П. Лузан зазначають, що застосування парадигмального підходу до аналізу генезису підготовки вчителів у розвинутих країнах дозволив українському науковцю, проф. Л. Пуховській виокремити та проаналізувати чотири парадигми, що існують в їх освітніх системах: академічно-традиціоналістську, технологічну, індивідуальну та дослідницько-орієнтовану [165, с. 252].

Науковці також здійснили досить вдалий аналіз ролі та функцій педагога (вчителя, викладача) в рамках застосування принципів тієї чи іншої освітньої парадигми. Вони слушно зауважують, що для академічно-

традиціоналістської парадигми характерною є концентрація на процесі передачі найсуттєвіших елементів культурної спадщини – необхідних важливих знань, умінь та навичок, а також певних етичних цінностей, які є вічними і незмінними в духовній еволюції людства. В рамках такої парадигми вчитель розглядається як широкоосвічена людина і фахівець з певної галузі знань [165, с. 252].

Технологічна парадигма базується на «поведінковому» визначенні пізнавальних цілей. Навчання при цьому вважається «прикладною наукою», а вчитель – «виконавцем» закону і принципів ефективного навчання. У дослідженнях західних науковців цей напрям оцінюється як спеціальна вчительська підготовка, що пов'язана не з широкою педагогічною освітою, а з оволодінням провідними педагогічними вміннями для майбутньої роботи та кар'єри – «виробництвом» функціональної поведінки. В аспекті педагогічної взаємодії майбутній учитель розглядається як пасивний одержувач професійних знань. Така орієнтація не відмінняє можливості пошукової діяльності, але фактично відсуває її на другий план, оскільки чітко фіксовані результати пов'язані з засвоєнням еталонних зразків. [165, с. 252].

Інша парадигма у підготовці вчителя – індивідуальна – пов'язана з особистісним підходом в освіті й вихованні, який ставить у центрі навчального процесу людину, її цінності, особисту свободу й активність. Будучи дуже неоднорідним за своїми ідейними джерелами, індивідуальний напрям історично був представлений ідеалом вільної освіти та гуманістичною традицією у педагогіці в цілому [165, с. 252-253].

Прихильники гуманістичного напрямку педагогічної освіти виступають проти структурно окресленого, систематичного навчання майбутніх учителів з орієнтацією на регулярний контроль знань. Це, на їх думку, обмежує ініціативу учасників педагогічного процесу, виключає можливості творчого пошуку. Заперечуючи технократичну запрограмованість навчально-виховного процесу, гуманісти відстоюють повну свободу діяльності вчителя в тому, що стосується його викладацьких обов'язків [165, с. 253].

Подальшим розвитком індивідуальної парадигми педагогічної освіти (особистісно-орієнтованого її підходу) є дослідницько-орієнтована педагогічна освіта. Значний вплив на її розвиток мають психокогнітивні теорії, зосереджені на процесах пізнання, мислення, аналізу, розв'язання проблем, формування понять, уявлень тощо. Ключова роль у навчальному процесі надається спонтанній пізнавальній активності дитини, вчитель виступає в ролі «фасілітатора» – того, хто полегшує її природний розвиток у процесі шкільної соціалізації, забезпечує загальне педагогічне керівництво, адекватне функціональному рівню розвитку дитини [165, с. 253-254].

Логіка дослідницького навчання визначається таким чином: учень (студент) сам виокремлює і ставить проблему, яку необхідно вирішити; пропонує підходи; перевіряє можливі рішення; робить висновки, виходячи з одержаних результатів; робить висновки та узагальнює [165, с. 254].

Підсумовуючи все вищесказане хотілося б відзначити, що процес еволюції освітніх парадигм в Україні є доволі складним явищем, адже саме поняття «парадигма» в середовищі українських науковців не має чіткого визначення, а здебільшого вживалося і вживається у значенні понять «ідея» «концепція» чи «модель». Також варто зазначити, що відсутня і узгоджена класифікація освітніх парадигм. Більше того, сьогодні немає єдиної думки про те, скільки освітніх парадигм (одна чи декілька) можуть існувати в конкретний історичний період.

У зв'язку з цим існуючі на сьогоднішній день спроби рядом авторів проаналізувати філософсько-освітню ситуацію сучасності під кутом зору конкуренції різноманітних освітніх парадигм, як правило, концентруються на аналізі саме історичних форм останніх, а не на аналізі різноманітних ідей у рамках єдиної історичної парадигми освіти.

Ми вважаємо, що визначення критеріїв поділу освітніх парадигм варто реалізовувати з точки зору змісту освіти та виховного процесу. Це дозволить більшу увагу приділити практичному застосуванню педагогічних технологій, а не тупцюванню довкола визначення періодизації існування освітніх

парадигм у той чи інший історичний період.

Загалом характеризуючи процес еволюції освітніх парадигм у 1990-х роках в Україні, можна умовно розділити на 2 етапи:

- перший етап (початок-середина 90-х років) – час тотального захоплення ідеями гуманізму та використання його принципів у побудові як навчального процесу зокрема, так і системи освіти загалом в рамках гуманістичної (феноменологічної парадигми);

- другий етап (кінець 90-х років) характеризувався поступовим залученням у педагогічний процес принципів компетентісної та культурологічної парадигм, та трансформації більш широкого поняття гуманістична парадигма у парадигму індивідуально-особистісного (особистісно-орієнтованого) навчання.

Загалом, незважаючи на спрямованість української освіти від початку 1990-х років на побудову педагогічного процесу на принципах гуманістичної парадигми, використання принципів тільки однієї освітньої парадигми неминуче призведе до негативних тенденцій. Найбільш ефективним рішенням, на наш погляд має стати взаємодія вищезгаданих парадигм, які в такому випадку доповнюватимуть одна одну. Тому ми вважаємо міжпарадигмальність – оптимальним шляхом вирішення даної проблеми.

3.2. Парадигма індивідуально-особистісного навчання початку XXI століття

С. Подмазін, характеризуючи тенденції розвитку освіти на початку нового століття, висловлює думку, що освіта все більше усвідомлюється як головний імператив розвитку суспільства. Вона є неодмінною інвестицією, що потрібна для добробуту особистості, суспільства та держави в «інформаційному столітті». Але, не зважаючи на значні успіхи освіти, все більше ознак вказують на те, що вона переживає глобальну кризу [225].

По-перше, зазначає вчений, – сучасна освіта неспроможна сформувати

у людей такий тип мислення, який сприяв би розв'язанню глобальних проблем людства; по-друге, – відбувається відчуження офіційно діючої системи освіти від індивідуальних інтересів і цілей більшості людей, від їх безпосередніх переживань через те, що освіта розглядається передусім як засіб відтворення кваліфікованої робочої сили та лояльних стосовно існуючих соціально-політичних систем громадян; по-третє, – освіта і наука, інтенсифікуючи матеріальне виробництво, не сприяють створенню гідних умов існування для значної частини людства [225].

Головну проблему сучасної освіти, на думку С. Подмазіна, можна визначити як «проблему розщепленості» в тенденціях свого подальшого розвитку між ідеалами гуманізму і свободи особистості та доцільністю інтенсифікації експлуатації й тотального контролю. Науковець доводить, що сьогодні ми маємо всі підстави говорити про становлення парадигми особистісно-орієнтованої освіти. Але, не зважаючи на те, що ідеї особистісно-орієнтованої освіти швидко опановують наукову та суспільну думку й уже почали реалізовуватися в освітянській практиці, проблема формування нової парадигми освіти, нового соціального феномену, не виступала наразі предметом соціально-філософського дослідження. Саме цим, на його думку, можна пояснити наступні проблеми: не розроблений адекватний категоріальний апарат парадигми особистісно-орієнтованої освіти; не визначені причини й фактори становлення особистісно-орієнтованої освіти та її принципи [225].

В. Сєріков слушно зауважує, що «сподівання на те, що демократичні перетворення сприятимуть швидкому «олюдненню» соціуму в утвердженні прав і достоїнств індивідів, виявились, очевидно, ілюзорними. Суспільство і далі відчуває дефіцит особистісного начала у всіх сферах, в тому числі і в освіті. Незважаючи на кризу соціальної ситуації, в освіті все очевидніше виявляються тенденції, що дозволяють говорити про перехід цієї системи на якісно новий рівень. До таких тенденцій можна було би віднести поступову відмову від передачі підростаючому поколінню перевірених «істин» і

посилення самостійної культуруотворюючої функції освіти, її відкритості до інновацій, зв'язку з соціумом, що динамічно змінюється, з планетарною екологічною ситуацією. Освіта дедалі більше проявляє себе як сфера конкуренції різного роду концепцій, як свого роду «виробництво освіченості», в якому, як і в інших виробництвах, використовуються сучасні наукоємні технології, інформаційні продукти, кваліфіковані спеціалісти. Перетворюючись на центральний феномен культури, освіта дедалі більше орієнтується на утвердження в людині особистісного начала» [260].

Парадигма зорієнтованої на знання освіти, одержала назву «знаннєвої» («традиційної») (О. Савченко), «інформаційно-знаннєвої» (І. Якиманська), «знаннєво-орієнтованої» (А. Хуторський) та ін. З часом усе чіткішим стало усвідомлення того, що орієнтація лише на знання не може задовольнити посталих потреб. Відбулося зміщення акцентів від «знаннєвої» до «розвивальної» парадигми. Головною метою освіти почали вважати не знання, а вміння самостійно їх здобувати, оволодіння методами наукового пізнання, раціональними прийомами і способами мислиннєвої діяльності. Пізнання стало розглядатися як активна діяльність суб'єкта в освоєнні світу, що відзначається цілісністю [284].

Т. Гуменникова зазначає, що «в останні десятиріччя у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі широко обговорюється проблема зміни освітньої парадигми. Існуючу «знаннєву» парадигму освіти передбачається змінити на «особистісно-орієнтовану» [76].

Головною умовою таких змін, на думку науковця, виступає соціальний та науково-технічний прогрес. Вагомим аргументом захисників особистісно-орієнтованої освіти є те, що традиційна знаннєва парадигма освіти вирішує завдання – формування знань, умінь та навичок; розвиток та виховання виступають «другорядним продуктом» навчання. У професійній школі не звернено увагу на проблему становлення особистості. Освітній процес спрямований на оволодіння соціально та професійно значущими знаннями і вміннями. В результаті, наголошує Т. Гуменникова, ми отримуємо

«напівфабрикат» фахівця, точніше не фахівця, а випускника, який не підготовлений до виконання професійних функцій згідно отриманої спеціальності [76].

Перед тим як перейти до ґрунтовного аналізу нової «розвивальної» парадигми (парадигми особистісно-орієнтованого навчання) відзначимо, що в її основі закладений особистісно-орієнтований підхід до навчання. Відмінні риси традиційного та особистісно-орієнтованого підходів до навчального процесу ми розглянемо дещо пізніше. Перш за все, на нашу думку, варто дослідити історію його розвитку та визначити причини зародження такого типу організації навчального процесу в контексті еволюції світової педагогічної думки.

На сучасному етапі розвитку суспільства ситуація складається таким чином, що дедалі більшої ваги набуває компетентність та професіоналізм як учнів та студентів, тобто осіб, які навчаються, так і педагогів, підвищується роль їх соціальної відповідальності. Сьогодні відбувається перебудова навчально-виховного процесу на користь тих форм навчання, які не просто забезпечують нагромадження знань умінь та навичок, а створюють умови для формування у майбутніх фахівців тієї чи іншої галузі здатності до самостійного прийняття рішень, розвивають у них готовність до самоосвіти та відповідальності за свою освіченість і рівень знань. Тому немає нічого дивного, що саме особистісний підхід до навчання є об'єктом інтенсивних наукових досліджень. Аналіз публікацій за останні два десятиліття свідчить про те, що рівень зацікавленості проблемами впровадження особистісного підходу в освітній процес та побудови системи освіти згідно принципів парадигми особистісно-орієнтованого навчання постійно зростає [70].

Зарубіжна наука теж акцентує свою увагу на важливості змін в організації навчального процесу, зокрема інтенсивному запровадженні принципів особистісно-орієнтованого навчання. Тут, безперечно, необхідно виділити праці російських науковців, думки яких близькі до думок вітчизняних вчених, по-перше, з точки зору вихідних позицій систем освіти

Росії та України (як складових колишнього СРСР), по-друге, з точки зору ментальної схожості громадян обох держав. Дослідженням щодо впровадження принципів особистісно-навчання в освіту приділяли увагу такі вчені, як Ш. Амонашвілі, Є. Бондаревська, Г. Корнетов, С. Кульневич, О. Новіков, І. Пашковська, В. Серіков, І. Якиманська Є. Ямбург та ін.

Не менш суттєвим є доробок і зарубіжних науковців. Тут доцільно згадати праці Д. Дьюї, Ч. Купісевича, А. Маслоу, Д. Мілікена, Ж. Піазже, К. Роджерса, А Харгрівза та ін.

Однак, А. Береснєв слушно вказує на те, що зміст начебто багатющого теоретико-педагогічного доробку засвідчує, що дидактичні теорії були в очевидний спосіб позбавленими проєктивного потенціалу щодо особистісно-орієнтовного навчання як цілісної системи. Так, наприклад, актуалізація мотивації навчання через стимулювання «внутрішньої» активності особистості була традиційно зорієнтованою на засвоєння знань, умінь та навичок, а також на цілеспрямоване формування соціально значимих особистісних якостей. За таких умов особистість учня розумілася також лише як засіб для досягнення освітніх цілей і, щонайгірше, як об'єкт формування через педагогічний вплив [29].

Учений також зауважує, що в педагогічній свідомості категорія особистісного підходу розумілася (та й досі розуміється більшістю педагогів) як етико-гуманістичний феномен, як певний спосіб взаємовідношень між учителем та учнем, який можна реалізувати, принципово нічого не змінюючи щодо мети, змісту та методів навчання. А це фактично означало, що йшлося про побутове умізернення сутності даного поняття. В найкращому випадку, зазначає автор, пересічний учитель ототожнював цей підхід із індивідуальним підходом або гуманним ставленням до особистості учня [29].

А. Фасоля звертає нашу увагу на досить значну кількість концепцій використання особистісно-орієнтованого підходу в рамках нової парадигми. Найбільш відомими автор вважає культурологічну концепцію Є. Бондаревської, особистісно-орієнтовану (особистісно-розвивальну) освіту

В. Серікова, особистісно-орієнтоване розвивальне навчання І. Якиманської, практико-орієнтовану концепцію особистісно-орієнтованого освітнього процесу М. Кузнєцова, особистісно-розвивальне навчання Є. Шиянова та І. Котової, особистісно-зорієнтоване навчання М. Алексєєва та семестрово-блочно-залікову систему С. Подмазіна [284].

І. Якиманська зазначає, що в рамках особистісно-зорієнтованої моделі, освіта визначається як «умова розвитку особистості», «активна, різностороння діяльність людини (будь-якого віку), у якій відбувається становлення і розвиток особистості в різноманітності її здібностей» [284; 307, с. 24]. Її мета – «становлення індивідуальності на основі вивчення кожного учня; проектування й організація умов для розкриття, становлення, проявлення його як особистості» [284; 307, с. 34].

Саме людину, освіту, творчість і діалог визначає головними цінностями культурологічної особистісно-зорієнтованої освіти Є. Бондаревська. Людину, як суб'єкта культури, власного життя й індивідуального розвитку; освіту як культурне розвивальне середовище, що ростить і живить особистість, надає її життю культурних смислів. [284; 163, с. 124].

Однак варто зазначити, що саме поняття «особистісного» підходу як суті парадигми особистісно-орієнтованого навчання є досить широким, а тому, незважаючи на велику кількість наукових праць, присвячених даній тематиці, ще й досі не отримало єдиної назви. Разом з тим, варто проаналізувати найбільш розповсюджені його визначення.

А. Кордюк акцентує нашу увагу на тому, що враховуючи відсутність єдиного підходу, складність та недостатню розробку категорійного апарату, в сучасній науці спостерігається тенденція до визначення категорії «особистісної орієнтації» шляхом переходу до більш розроблених підходів і технологій особистісного чи особистісно-орієнтованого підходу. Сьогодні зустрічаються такі визначення як: «особистісний або особистісно-центрований підхід» (С. Гончаренко, В. Данильчук, Н. Сергєєв, В. Серіков), «особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип» (С. Сисоєва),

«особистісно-соціально-діяльнісний підхід» (В. Барабаншиков, С. Муцинов, М. Федоренко), «принцип діяльнісно-особистісного підходу» (В. Андрєєв), «особистісно-діяльнісний підхід» (І. Зимня), «системний особистісно-діяльнісний підхід» (Л. Деркач), «індивідуально-особистісний підхід» (О. Савченко), «гуманно-особистісний підхід» (С. Світлична) [133, с. 82].

Ми вважаємо, що серед усієї різноманітності назв концепцій, які, по суті, характеризують одне і те ж явище під різними кутами зору, назва «парадигма індивідуально-особистісного навчання» є найбільш вдалою, оскільки саме в такому варіанті вона найточніше відображає суть даного підходу – в центрі усього навчального процесу знаходиться людина як особистість, її інтереси, можливості, побажання та власний життєвий досвід. Саме тому надалі ми в нашій роботі називатимемо нову «розвивальну» парадигму парадигмою індивідуально-особистісного навчання.

В той же час ми підтримуємо думку В. Серікова про поліпарадигмальність освіти і вважаємо, що в сучасних умовах парадигма індивідуально-особистісного навчання має бути відкритою до акумулювання нових ідей для подальшого розвитку і вдосконалення системи освіти та організації навчання, а також запровадження нових освітніх технологій.

Однак, реалізація принципів парадигми індивідуально-особистісного навчання в Україні нашою хвилюється на серйозні перешкоди. Освіта нашої держави переживає сьогодні далеко не найкращі часи. З одного боку, це зумовлено недостатнім фінансуванням державою потреб освіти і науки, а з іншої, нашою хвилюється на доволі консервативне сприйняття радикальних змін і перетворень не тільки багатьма громадянами, але й деякими керівниками системи освіти України як на центральному, так і на місцевих рівнях. Досить часто під запровадженням принципів парадигми індивідуально-особистісного навчання освітянами розуміється не докорінна зміна принципів організації навчального процесу, а лише більш лояльне ставлення до того, хто навчається. А тому необхідно будувати власну систему освіти з врахуванням інтересів людини як особистості, тобто окремого індивіда.

Варто зазначити, що особистісна орієнтація освіти в Україні носить не тільки концептуальний характер, а й закріплена на законодавчому рівні. На жаль, обсяг роботи не дозволяє нам повною мірою проаналізувати значну кількість нормативно-правових актів нашої держави в сфері освіти, в яких відображено принципи її побудови та розвитку на засадах гуманності і поваги до окремо взятого індивіда та особисті, як беззаперечної життєвої необхідності на порозі нового століття. Однак вважаємо за доцільне виділити документ, який, на нашу думку, став визначальним для становлення і розвитку вітчизняної системи освіти в досліджуваний нами період саме в контексті розвитку особистісно-орієнтованої освіти.

На початку 2000-х років стало зрозуміло, що зміни в усіх сферах життя соціуму потребують від нашої держави нового стратегічного плану розвитку освітньої сфери. Цей план дозволив би побудувати таку систему освіти, яка б надавала можливість готувати не просто фахівців у тих чи інших галузях, а громадян демократичної і правової держави, здатних до повноцінної реалізації своїх можливостей в еру інформаційного суспільства.

У квітні 2002 року указом Президента України було затверджено Національну доктрину розвитку освіти (далі – Доктрину), яка визначила, що «освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства» [240].

На думку А. Кордюка, цього можна досягти за умови підвищення педагогічної інтелектуальної культури, активного впливу на суспільну думку, обов'язкового подолання усталених стереотипів, консерватизму в педагогічній науці та практиці. Вирішення цих завдань безпосередньо пов'язане з розробленням нової технології засвоєння навчального матеріалу. Сучасний навчальний процес спрямований на здобуття знань, а має бути спрямований на розуміння, усвідомлення навчального матеріалу [133, с. 81-

82]. Необхідність переорієнтації освіти з академічних досягнень на особистість студента та викладача, їх суб'єкт-суб'єктну взаємодію, вимагає формулювання адекватних принципів особистісно-орієнтованого навчання, які в сучасній системі освіти найбільш повно реалізуються в інноваційних навчальних закладах. Серед основних принципів особистісно-орієнтованого навчання, А. Кордюк виділяє наступні:

- гуманізації як ствердження та усвідомлення унікальності, самоцінності кожної людини, визнання унікальності шляхів її розвитку;
- суб'єктності навчання, який вимагає врахування самотності, самоцінності суб'єктного досвіду, як поєднання знань, почуттів, установок, особистісних сенсів;
- розвивального характеру навчання, спрямованого на розвиток і саморозвиток особистості;
- індивідуалізації як розвитку принципу природовідповідності, що передбачає вибір способів, прийомів, визначення індивідуального темпу навчання, рівня їх розвитку їхніх здібностей до навчання;
- диференціації як визначення змісту навчання і, певною мірою, методик його реалізації на основі врахування нахилів і здібностей учнів;
- релевантності, що визначає освітній процес особистісно-орієнтованого навчання як такий, що висуває посилені вимоги до студента, спираючись на його здібності, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід та дає можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці;
- варіативності, що передбачає побудову навчально-виховного процесу в площинах широкої різноманітності змісту та форм навчального процесу, вибір яких здійснюється в системі суб'єкт-суб'єктних стосунків; урахування мети розвитку кожної окремої особистості;
- проектування навчального процесу як своєрідної проекції не тільки науки, а й самого життя;
- діалогічної взаємодії в процесі навчання, співробітництва і

співтворчості вчителя та учня;

- інтегративності знань як шляху до формування цілісної картини світу;
- оптимізації навчально-виховного процесу, що передбачає вибір форм, методів, прийомів навчальної діяльності учня, що ґрунтується на врахуванні природних нахилів та здібностей дитини;
- емоційності як одного з пріоритетних дидактичних принципів особистісно-орієнтованого навчання, який забезпечує шлях освоєння змісту навчального предмета через переживання [133, с. 83].

А. Коробченко зазначає: «...нині ми маємо всі підстави говорити про становлення парадигми особистісно-орієнтованої освіти. Причому йдеться не лише про розробку теоретичної моделі, проведення відповідних досліджень, а й про процес швидкого впровадження досягнень науки в практику, а інколи навіть про випередження, у порівнянні з розробками в фундаментальній науці, експериментально-практичної діяльності щодо побудови особистісно-орієнтованого освітнього процесу в закладах освіти. З одного боку, цей факт засвідчує необхідність якнайшвидшого філософського й наукового осмислення феномена особистісно-орієнтованої освіти; з іншого боку – свідчить про реальність становлення нової парадигми освіти як соціального феномена» [135, с. 6].

З ціннісного ставлення до особистості студента чи учня, наголошує А. Коробченко, виходить розуміння мети особистісно-орієнтованої освіти – «...не сформувати, не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині й закласти в неї механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання й інші необхідні для становлення самобутнього особистісного образу й гідного людського життя, для взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією» [135, с. 7-8].

Є. Бондаревська звертає нашу увагу на те, що перехід до особистісно-орієнтованого навчання в значній мірі залежить і від педагога – його бажання, загальної й педагогічної культури, особистісних якостей. Можна сказати, що на сучасному етапі розвитку суспільства, враховуючи виклики,

які постали перед системою освіти, зокрема в Україні, педагог має володіти такими особистими якостями як:

- ціннісне ставлення до особи того, хто навчається, його культури та творчості;
- застосування принципів гуманної педагогічної позиції;
- вміння створювати і постійно збагачувати культурно-інформаційне й предметно-розвивальне освітнє середовище;
- вміння працювати із змістом навчання;
- володіння різноманітними педагогічними технологіями, вміння надавати їм особистісно-розвивальну спрямованість [135, с. 8-9; 40].

Педагог сьогодення, на думку А. Коробченка, який хоче працювати в напрямку особистісно-орієнтованого навчання, потребує «внутрішньої перебудови», яка передбачає самопізнання, самовдосконалення, самоактуалізацію, коригування ставлення до себе та інших. Це неодмінна умова розвитку в собі потреб і здібностей творчого самовияву, становлення індивідуальності педагога [135, с. 10].

Сучасна потреба адаптації освіти до новітніх досягнень у науці та кардинальних змін у суспільстві особливо гостро поставила проблему навчання й виховання майбутніх учителів, які б мали високий рівень професіоналізму, творчої активності та відповідальності. Виходячи з гуманістичних позицій, можна стверджувати, що підготовка вчителя до здійснення особистісно-орієнтованої педагогічної діяльності спрямована на забезпечення сучасних потреб освіти, які виражають необхідність збігу цілей суспільства і особистості, мають загальнолюдську, національну й регіональну цінність [135, с. 10-11].

Крім того, завдання педагога полягає у тому, щоб зацікавити студента чи учня, стимулювати його до отримання нових знань, а не використовувати адміністративно-репресивні заходи, в тому числі і за те, що його думки та погляди не повною мірою відповідають загальноприйнятим уявленням про ті чи інші факти та явища. Щоб зацікавити та стимулювати того, хто

навчається, слід надати йому можливість відчути себе в деякій мірі дослідником, допомогти усвідомити і зрозуміти, що його думка може внести щось нове у ту чи іншу галузь науки чи навчальну дисципліну [70].

Утвердження індивідуально-особистісної парадигми в освіті є особливо важливим для України, адже система освіти нашої держави має готувати самодостатніх людей. Дослідження цієї парадигми необхідно здійснювати, виходячи з тісного взаємозв'язку теорії пізнання та особистісного розвитку. Організація особистісно-орієнтованого навчання потребує переорієнтації: від спрямованості на запам'ятовування готових знань необхідно перейти до вміння творчо навчатись, опрацьовуючи наукові знання, власний і суспільний практичний досвід. Головне завдання сучасної системи освіти полягає не в тому, щоб готувати фахівців для вирішення ситуацій, які описані в навчально-методичній літературі, а для прийняття ними рішень у ситуаціях, які виникають у практичній діяльності.

3.3. Пошуки оптимального шляху розвитку освітньо-виховної сфери в сучасній Україні

Сучасний стан розвитку теорії і практики освіти характеризується напруженим пошуком шляхів актуального й прогностного (випереджувального) реагування на виклики часу. Високий динамізм змін, глобалізаційні процеси, непередбачуваність майбутнього, кризи, інтенсивне зростання високотехнологічних виробництв і комунікацій, людської географічної й економічної мобільності – усе це позначається на якості життя у кожній країні [33, с. 6].

Українське суспільство, як і все людство, перебуває під впливом цих потужних глобалізаційних процесів, швидких змін умов життя, посилення конкурентних засад та утвердження дослідницько-інноваційного типу розвитку, переосмислення ціннісних орієнтирів і стратегій людського буття. Нові виклики вимагають адекватної модернізації освітньої системи як

провідного чинника соціально-культурного відтворення, успішної життєдіяльності людини, її подальшого вдосконалення. У зв'язку з цим підвищується значення наукового дослідження стану і прогнозування тенденцій, обґрунтування і проектування практичних заходів, досягнення суспільного консенсусу на людиноцентрованій основі щодо реформування сфери освіти [33, с. 6].

Цивілізаційні тенденції розвитку сучасного суспільства ставлять нові вимоги перед людиною, а отже, і перед освітою, яка відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості. В силу цих тенденцій наука як сфера продукує нові знання, а освіта олюднює знання, робить їх дієвими, діяльними, об'єктивно висуваючи в число головних пріоритетів будь-якого суспільства, що претендує на конкурентоспроможність у сучасному світі. Це вимагає від країни, яка намагається бути конкурентоспроможною, по-перше, забезпечити пріоритетність освіти і науки і, по-друге, чітко визначити нові освітні завдання і рішуче та наполегливо взятися за їх реалізацію. Йдеться, зокрема, про сучасне розуміння якісної освіти. Цілком очевидно, що освіта повинна підготувати людину до нових умов життя і діяльності [33, с.15]

Як орган соціуму, освіта повинна гнучко адаптуватися до змін соціального середовища і, як наслідок, змінюватися сама. Інакше кажучи, лише передачею досвіду сьогодні обмежуватися не можна. Як підкреслює В. Кремень: «Поряд із засвоєнням базових знань, перед сучасною освітою дедалі нагальніше постає завдання навчити учня самостійно оволодівати новими знаннями та інформацією, навчити навчатися, виробити потребу в навчанні упродовж життя» [151, с. 2; 217].

Розбудова національної системи освіти в сучасних умовах з урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя, історичних викликів ХХІ століття вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на розв'язанні найбільш гострих проблем, які стримують розвиток, не дають можливості забезпечити нову якість

освіти, адекватну нинішній історичній епосі [282].

Г. Стасюк висловлює думку, що головною проблемою в нашій державі є вироблення ефективних рішень у галузі освітньої політики, які б відповідали задекларованим цілям і умовам країни, та їх повноцінне впровадження в життя.

У своїх працях з філософії освіти він зазначає, що сформульовані в рамках аналізу політики вимоги до розроблення концептуальних документів, які забезпечували б якісну державну політику в будь – якій сфері, на жаль, не враховуються під час підготовки нормативних актів у галузі реформування освіти. До таких вимог належать: аналіз стану та причин невиконання попередніх рішень; визначення проблем і цілей змін; аналіз можливих альтернатив розвитку, наслідків ухвалення рішень з урахуванням інтересів та реакції всіх суспільних груп, потрібних ресурсів, труднощів та механізмів упровадження [268].

Реформи української освітньо-виховної сфери зазвичай неефективні або їх ефект не в повній мірі забезпечує ті позитивні результати, заради яких вони були впроваджені. Такий стан речей можна пояснити тим, що уряди, а відповідно і керівники освітньої галузі змінювалися надто часто. Як результат – один уряд розпочинав реформу, але завершувати та аналізувати її доводилося вже іншому, який, враховуючи українські політичні реалії, не був зацікавлений в успішних діях своїх попередників і, в свою чергу, запроваджував інший варіант модернізації, заздалегідь приречений на невдачу [72].

Ще одним суперечливим фактором реформування вітчизняної освіти є запровадження європейських освітніх стандартів. Слід зазначити, що в «погоні» за відповідністю системи національної освіти європейським та світовим стандартам не варто забувати про те, що нашій державі доцільно певною мірою зберегти власну автентичність та педагогічні традиції, адже не все те, що існувало досі було неправильним чи недосконалим [72].

На цю тенденцію звертає нашу увагу у своїй монографії «Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління» Д. Дзвінчук. Він зазначає, що в процесі модернізації та реформування системи української освіти, відкритим залишається питання щодо меж збереження у майбутньому сучасних вітчизняних підходів до управління освітою в аспекті проголошення орієнтації всього навчально-виховного процесу на «формування особистостей». Таким чином, постає засадниче запитання – «Чи є реальною спроба підготовки висококомпетентних працівників з розвиненим критичним мисленням, високою автономією і сформованою цивілізаційною повнотою знань шляхом багаторічного стандартизованого навчання у цілковито контрольованій атмосфері всієї нашої мережі державних навчально-виховних закладів усіх рівнів» [85]?

В. Кремень, аналізуючи вплив глобалізаційних процесів на українське суспільство в цілому та вітчизняну освіту зокрема, зазначає, що глобалізація становить особливий виклик для нашої країни, яка, адаптуючись до загальносвітових процесів, утверджує свою державність, незалежність, національну єдність, нові суспільні відносини, аби виступати рівноправним суб'єктом світотворення заради людського благополуччя. Маючи багаті національні традиції і напрацьовані останніми роками методологічні орієнтири щодо розвитку освіти (пріоритет загальнодержавної суспільної підтримки освіти, переорієнтація на людиноцентристський характер освіти, навчання, виховання, розвиток гармонійної, гуманної, соціально відповідальної особистості тощо), українська держава шукає оптимальні шляхи входження у загальноцивілізаційний освітній, рух зі збереженням і примноженням своїх кращих національних здобутків. Побудова сучасної, разом із тим національно прийнятої системи, сприятиме розв'язанню і багатьох внутрішньодержавних проблем людського розвитку [33, с.12].

У 2011 році в нашій країні ВВП у фактичних цінах склав 1 трильйон 316,6 мільярди гривень. З них обсяг фінансування витрат на виконання наукових та науково-технічних робіт за рахунок державного бюджету – лише

3860 мільйонів гривень (0,29% ВВП). Це в шість разів менше, ніж передбачено законом України «Про наукову і науково-технічну діяльність», відповідно до якого «держава забезпечує бюджетне фінансування наукової та науково-технічної діяльності (крім видатків на оборону) у розмірі не менше 1,7 відсотка валового внутрішнього продукту України» [98].

Оскільки наша держава не має можливості повною мірою забезпечити ресурсами освітню сферу, то видається прийнятним той варіант, коли їй варто переходити до непрямих методів управління системою освіти – підвищення автономії навчальних закладів з одночасним розширенням обсягу їх звітності та відповідальності. На наш погляд, цей крок необхідно зробити починаючи з вищої освіти, адже у всі часи та епохи саме вища освіта була «локомотивом» змін, трансформацій та інновацій.

У цьому руслі буде доцільним порівняти особливості реформування освітньої галузі України з її найближчим сусідами. Оскільки Україна заявила про обрання Європейського вектору зовнішньої політики, то вважаємо за доцільне для порівняння обрати нашого найбільшого західного сусіда – Польщу [72].

Значна кількість вітчизняних фахівців різних галузей науки досліджували раніше і продовжують досліджувати польський досвід впровадження стандартів вищої освіти в навчальний процес ВНЗ. Зокрема, це С. Касьянова, Ю. Федорик, А. Харченко, А. Василюк, К. Корсак, Н. Дем'яненко, Ю. Терешенко та ін. Досвід реформування освіти у вищій школі ретельно дослідили і самі польські науковці. Так, заслуговують на увагу публікації А. Bogaj, P. Krzysztof, T. Lewowicki та ін. [123, с. 94].

Не можна оминути той факт, що визначальним фактором розвитку вищої школи останнього десятиліття як в Україні, так і в Польщі є участь обох держав у Болонському процесі, який, по суті, є найбільш очевидним проявом глобалізації в галузі освіти на Старому континенті. Інтеграція системи вищої освіти України в рамках Болонського процесу є складною та неоднозначною і потребує чимало зусиль. Однак, варто зазначити, що

зосередившись на організаційних, правових та методичних аспектах цієї інтеграції, ми певною мірою упускаємо речі, які безумовно є важливими і характерним саме для нашої держави. В даному випадку особливу увагу, на наш погляд, варто звернути на наслідки впливу командно-адміністративної системи колишнього СРСР на вітчизняну освіту, а також певну консервативність нашого суспільства щодо сприйняття різного роду нововведень, як наслідку впливу вищезгаданої системи [73].

Ми не станемо аналізувати усі ті проблеми та перешкоди, що стоять на євроінтеграційному шляху системи освіти України, про це уже на раз говорилося у нашій роботі, а більш детально зупинимось на розвитку освіти, зокрема вищої, у Польщі за остання два десятиліття.

О. Коваленко, досліджуючи польський досвід входження до Болонського процесу, зазначає, що це був досить складний процес. У системі Болонського процесу лежить переконання, що в епоху глобалізації слід прагнути до максимальної сумісності систем вищої освіти. Це дає змогу всім учасникам процесу повною мірою скористатися перевагами культурної різноманітності, відмінностей у традиціях викладання, постійно підвищувати якість освіти, полегшити мобільність студентів та викладачів. Отже, Болонський процес містить ті самі цінності, що й процес європейської інтеграції в цілому [123, с. 94-95].

Аналізуючи роботу О. Коваленка та порівнюючи процес реформування вищої школи Польщі та України, хочемо зазначити, що в нашій державі теж зроблено не так уже й мало, зокрема:

- урядом затверджено новий Перелік напрямів освіти, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра, котрий адаптовано до потреб галузей економіки та до європейських вимог;

- прийнято ряд урядових рішень, зокрема, з питань заснування нових академічних стипендій та надання одноразової адресної грошової допомоги випускникам педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів;

- проведено важливі заходи щодо скорочення і впорядкування мережі вищих навчальних закладів, насамперед, подано Кабінету Міністрів України проект постанови щодо передачі відомчих вищих навчальних закладів у підпорядкування МОН;

- створено модель національної системи кваліфікацій, яка в перспективі гармонізуватиме із системою кваліфікацій ЄПВО;

- запроваджено двохциклову систему підготовки фахівців (бакалавр, магістр), що дає можливість перейти найближчим часом до трьохциклової системи вищої освіти як у ЄПВО;

- з 2006/2007 навчального року у всіх вищих навчальних закладах України III-IV рівнів акредитації навчальний процес здійснюється у відповідності з рекомендаціями Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS);

- розроблено рекомендації та здійснюються організаційні заходи щодо запровадження Додатку до диплома європейського зразка (Diploma Supplement);

- розроблено механізми залучення студентської молоді до управління навчальним закладом, контролю якості навчального процесу та реалізації суспільного життя студентів у всіх його проявах [302].

Як бачимо, поступ на шляху модернізації освіти в Україні все таки є. До безумовно позитивних меседжів у нашій державі можна віднести прийняття низки нормативно-правових актів, на які покладено завдання врегулювання як галузі загалом, так і окремих її складових. Звичайно ми усвідомлюємо той факт, що ефект від їх запровадження та виконання не матиме стовідсоткового результату, однак не можемо не вітати прагнення керівництва України модернізувати систему освіти та навіть спробувати закласти в її розвиток декілька кроків на випередження.

Одним із безперечно важливих документів, що покликані забезпечити розвиток та модернізацію освіти нашої держави, є Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021

року» (далі – Стратегія) від 25 червня 2013 року №344/2013. Аналіз цього документу дозволяє говорити про його збалансованість та про те, що в ньому досить ґрунтовно проаналізовано сучасний стан національної системи освіти та визначено основні проблеми, виклики та ризики що знаходяться на її шляху. Він покликаний конкретизувати основні шляхи реалізації концептуальних ідей та поглядів розвитку освіти, визначених Національною доктриною розвитку освіти. Загалом у документі приділено увагу таким важливим для вітчизняної освіти питанням як:

- стратегічні напрями розвитку освіти;
- оновлення законодавства України у сфері освіти;
- удосконалення структури системи освіти;
- модернізація змісту освіти;
- інформатизація освіти;
- посилення кадрового потенціалу системи освіти;
- підтримка наукової та інноваційної діяльності;
- модернізація системи управління освітою;
- розроблення та підтримка програм у сфері освіти;
- фінансове та матеріально-технічне забезпечення системи освіти;
- міжнародне партнерство та ін. [282].

Залишається сподіватися, що цей важливий документ та затверджений Кабінетом Міністрів України план заходів з реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року стануть по справжньому доленосними для вітчизняної освітньої галузі і наша освіта, враховуючи потужні вітчизняні наукові та педагогічні традиції та багатющий кадровий потенціал, дозволить нам з упевненістю заявити про побудову в Україні повноцінного демократичного суспільства та правової держави.

Безперечно, варто окремо виділити революційний за своєю суттю Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII, який без перебільшення можна назвати новою сторінкою в історії розвитку та побудови національної системи освіти. Документ був розроблений робочою

групою з представників від освітян, експертів, роботодавців та студентів під керівництвом М. Згуровського. Закон передбачає такі суттєві інновації в системі вищої освіти України:

1. Академічна автономія – ВНЗ отримали право впроваджувати власні освітні та наукові програми.

2. Дієве та ефективне студентське самоврядування.

3. Фінансову та господарську автономію ВНЗ.

4. П'ять освітньо-кваліфікаційних рівнів: молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії, доктор наук. Ступінь «спеціаліста» при цьому скасовано.

5. Ліквідовуються рівні акредитації ВНЗ. Натомість виділяється такі їх 4 види: університети (універсальні навчальні заклади), інститути та академії (галузеві навчальні заклади), коледжі (для підготовки спеціалістів до рівня «молодший бакалавр» та «бакалавр»).

6. Протидія корупції – ректори, декани, завідувачі кафедр будуть обиратися на свої посади на 5 років і не зможуть їх обіймати більше, ніж двічі.

6. Зменшення навчального навантаження на викладачів, що дозволить їм більше часу приділяти науковим дослідженням та створенню нових навчальних програм та курсів.

7. Стипендії встановлюються на рівні прожиткового мінімуму, відсоток дисциплін, які можуть обиратися студентами самостійно, збільшується.

8. Академічна мобільність. Запроваджується передбачена Болонською системою кредитно-модульна система вимірювання навчального навантаження, тощо [234].

Загалом реалізація положень вищезгаданого нормативного документа дозволить кардинально модернізувати систему вищої освіти України та надати більше прав та можливостей як студентам, так і науково-педагогічним працівникам ВНЗ.

Втім, реалізація цього Закону може здійснюватися різними шляхами,

кожен з яких несе більші чи менші ризики. Тому його успішність залежить від культури оперування ризиками, а отже потребує передусім опанування цінностями та світоглядом, які відповідають моделі суспільства ризиків. Раніше ми вже згадували її основну ідею – у ситуації перманентної та зростаючої складності та непередбачуваності подій єдиною виграшною стратегією є випереджальна, тобто не слід чекати нових ризиків, але слід створювати ситуації із запрограмованими, а отже і контрольованими ризиками, які поступово, але неухильно будуть поглинати усі інші ризики. Саме до такої логіки підводить Ніклас Луман у своїх працях: «Пояснення порушення не може бути залишене на волю випадку: необхідно показати, що це порушення має свій власний порядок, так би мовити вторинну нормальність. Таким чином, питання, як пояснюються і як обходяться нещастя, містить значний критичний потенціал – критичний не в сенсі заклику до заперечення суспільства, схильного до нещастя, а критичного в сенсі загострення зазвичай неочевидної здатності проводити відмінності. Справа полягає скоріше в тому, що ми можемо пізнати нормальні процеси нашого суспільства, вивчаючи, як суспільство намагається осмислити свої невдачі у формі ризику» [167, с. 141].

В цілому таку логіку витримує Ульріх Бек у своїй теорії суспільства ризиків. Однак, якщо Бек вважає політичний підхід до оперування ризиками оптимальним, а саме у формі «субполітики» [22, с. 342-347], то Луман висловлює сумніви у тому, що політика взагалі здатна запропонувати стратегію ризиків, яка поглинула би усі інші ризики: політична оцінка допустимого ризику або безпечної технології пропонує своє поле опрацювання ризиків, і «простір для угоди буде, швидше за все, знайдено в цьому полі, а не в полі різних думок з приводу первинного ризику. Але саме така перспектива перетягує політику на ненадійну територію. Політика підвладна не тільки звичайним і очевидним тенденціям гіпероцінки або недооцінки ризиків, що спочатку викликає політизування тем, але також спотворенням, що виникають з того факту, що первинний ризик вважається

контрольованим або неконтрольованим залежно від передбачуваного результату. Будь-яка оцінка ризику була і залишається контекстуально обумовленою» [170, с. 30]. Ми поділяємо ці сумніви і вважаємо, що адекватну рефлексію ризиків можна здійснювати у дискурсі модернізації, як і пропонує Ульріх Бек – однак не в політичному дискурсі, але в дискурсі освітньому.

Освітній дискурс ризиків модернізації має ті переваги, що тут щонайменше відсутня пряма матеріальна зацікавленість суб'єктів рефлексії у нав'язуванні свого варіанту стратегії ризиків. У сфері освіти і науки – власне у академічному середовищі, смисловим кодом є істина, а не влада. Крім того, сам спосіб пошуку найбільш прийнятних ризиків тут базується на знаннях, а не на симпатіях електорату. Суспільство ризиків тому можливе, на нашу думку, саме як суспільство знань.

Підсумовуючи вищесказане, хотілося б відзначити, що попри всі негаразди та труднощі сьогодні наша держава, наближаючись до стандартів інформаційного суспільства та його більш досконалої форми – суспільства знань, повинна реалізувати свій економічний, культурний та науковий потенціал і, враховуючи задекларований пріоритет розвитку освіти, подолати суспільну кризу. Серед кроків, які першочергово варто зробити Україні для розвитку освітньо-виховної сфери, необхідно виділити наступні:

- скасувати практику фінансування освіти за залишковим принципом – це дозволить підняти престиж працівників галузі та утримати «кращі уми» від виїзду закордон;

- інтенсифікувати розвиток дистанційної е-освіти та продумати – яким чином на законодавчому рівні легалізувати дипломи та сертифікати віртуальних та дистанційних освітніх закладів;

- стимулювати тих працівників освіти, які у своїй діяльності віддають перевагу використанню новітніх інформаційних технологій, в тому числі для поповнення новими і цікавими науковими та методичним розробками загальнодоступних освітніх ресурсів у мережі Інтернет;

- продовжити розвивати інтеграцію України в світовий інформаційний та освітній простори з метою співпраці та перейняття досвіду інноваційного розвитку освіти тих держав, які досягли значних успіхів у цьому процесі;
- інтенсифікувати використання ІКТ та застосування інтерактивних методів навчання, а також стимулювати тих осіб, які досягли значних успіхів у запровадженні інноваційних технологій у навчальний процес;
- спростити систему здобуття наукових ступенів та спонукати молодь, а особливо студентів, до науково-дослідної діяльності не тільки під час навчання в університеті, але і по його закінченні.

Висновки до третього розділу

Процес еволюції освітніх парадигм в Україні є доволі складним явищем, адже саме поняття «парадигма» в середовищі українських науковців не має чіткого визначення, а здебільшого вживалося і вживається у значенні понять «ідея», «концепція» чи «модель». Також варто зазначити, що відсутня і узгоджена класифікація освітніх парадигм. Більше того, сьогодні немає єдиної думки про те, скільки освітніх парадигм (одна чи декілька) можуть існувати в конкретний історичний період.

У зв'язку з цим, існуючі на сьогоднішній день спроби рядом авторів проаналізувати філософсько-освітню ситуацію сучасності під кутом зору конкуренції різноманітних освітніх парадигм, як правило, концентруються на аналізі саме історичних форм останніх, а не на аналізі різноманітних ідей у рамках єдиної історичної парадигми освіти.

Ми вважаємо, що визначення критеріїв поділу освітніх парадигм варто реалізовувати з точки зору змісту освіти та виховного процесу. Це дозволить більшу увагу приділити практичному застосуванню педагогічних технологій, а не тупцюванню довкола визначення періодизації існування освітніх парадигм у той чи інший історичний період.

Загалом характеризуючи процес еволюції освітніх парадигм у 1990-х роках в Україні, можна умовно розділити на 2 етапи:

- перший етап (початок-середина 1990-х років) – час тотального захоплення ідеями гуманізму та використання його принципів у побудові як навчального процесу зокрема, так і системи освіти загалом в рамках гуманістичної (феноменологічної парадигми);

- другий етап (кінець 1990-х років) характеризувався поступовим залученням у педагогічний процес принципів компетентної і культурологічної парадигм та трансформації більш широкого поняття гуманістична парадигма у парадигму індивідуально-особистісного (особистісно-орієнтованого) навчання.

Варто також зазначити, що незважаючи на спрямованість української освіти від початку 1990-х років на побудову педагогічного процесу на принципах гуманістичної парадигми, використання принципів тільки однієї освітньої парадигми неминуче призведе до негативних тенденцій. Найбільш ефективним рішенням, на наш погляд, має стати взаємодія вищезгаданих парадигм, які в такому випадку доповнюватимуть одна одну. Саме тому ми вважаємо міжпарадигмальні зв'язки та поліпарадигмальність найбільш оптимальним виходом у ситуації, що склалася сьогодні в освітньому середовищі.

Однією з тенденцій сучасної освітньої парадигми, зумовленою новою філософією освіти, принципи якої почали інтенсивно запроваджуватись в навчальний процес на зламі століть, є підготовка спеціаліста нової генерації, який би володів достатнім рівнем знань на початковій стадії своєї практичної діяльності й мав належну базу підготовки для успішної орієнтації в будь-якій ситуації протягом усієї професійної діяльності. Запорукою успіху учня чи випускника вищої школи є моральна довершеність, достатня знаннева база, високий рівень інтелектуального розвитку, активний науковий та творчий пошук, усвідомлення необхідності самостійної пізнавальної діяльності, прагнення досягти успіху й уміння будувати комунікаційні зв'язки, як в

професійному колективі, так і загалом у соціумі.

Утвердження індивідуально-особистісної парадигми в освіті є особливо важливим для України, адже система освіти нашої держави має готувати самодостатніх людей. Дослідження цієї парадигми необхідно здійснювати, виходячи із тісного взаємозв'язку теорії пізнання та особистісного розвитку. Організація особистісно-орієнтованого навчання потребує переорієнтації: від спрямованості на запам'ятовування готових знань необхідно перейти до вміння творчо навчатись, опрацьовуючи наукові знання, власний і суспільний практичний досвід. Головне завдання сучасної системи освіти полягає не в тому, щоб готувати фахівців для вирішення ситуацій, які описані в навчально-методичній літературі, а для прийняття ними рішень у ситуаціях, які виникають у практичній діяльності.

Умови існування людства на початку ХХІ століття обумовлюють необхідність переходу до нової стратегії розвитку суспільства на основі знань, інформації та високоефективних технологій. Розвиток науки і техніки, поява якісно нових інформаційних потреб підвищують роль інформаційного чинника. Провідною глобальною тенденцією кількох останніх десятиліть став процес становлення національного і глобального інформаційного суспільства та його більш досконалої форми – суспільства знань. Це призвело до епохальних змін, зрушень та трансформацій в усіх сферах суспільного життя, зокрема в соціальній, політичній, культурній, освітянській та ін.

Питання розвитку національної системи освіти та загалом освітньо-виховної сфери в Україні, їх модернізації з метою приведення до стандартів, які відповідають вимогам суспільства знань (інформаційного, постіндустріального суспільства) є винятково важливим. Складність для нашої держави полягає ще й у тому, що сьогодні розвиток освітньо-виховної сфери відбувається у контексті тотальної глобалізації, інформатизації та нівелювання фізичних понять простору і часу, як таких. Мається на увазі інтенсивний розвиток технологій віртуальної освіти, коли учень чи студент

не відходячи від власного комп'ютера може здобути знання та документ про освіту, про який він раніше не міг і мріяти. І якщо громадянам країн тієї ж Західної Європи, США, Японії доводиться звикати до відкритості, інформатизації (віртуалізації) та демократизації лише навчального процесу, то перед громадянами України, враховуючи замкненість інформаційного простору колишнього СРСР (ми свідомо не говоримо про якість освіти в ті часи, оскільки вона все-таки знаходилась на доволі високому рівні, особливо в середовищі технічних наук), стоїть подвійне завдання – звикати до таких принципів демократичного ладу не тільки в освітньо-виховній сфері, але і в суспільстві загалом.

Попри всі негаразди та труднощі сьогодні наша держава, наближаючись до стандартів інформаційного суспільства та його більш досконалої форми – суспільства знань, повинна реалізувати свій економічний, культурний та науковий потенціал і, враховуючи задекларований пріоритет розвитку освіти, подолати суспільну кризу. Серед кроків, які першочергово варто зробити Україні для розвитку освітньо-виховної сфери, необхідно виділити наступні:

- скасувати практику фінансування освіти за залишковим принципом – це дозволить підняти престиж працівників галузі та утримати «кращі уми» від виїзду закордон;

- інтенсифікувати розвиток дистанційної е-освіти та продумати – яким чином на законодавчому рівні легалізувати дипломи та сертифікати віртуальних та дистанційних освітніх закладів;

- стимулювати тих працівників освіти, які у своїй діяльності віддають перевагу використанню новітніх інформаційних технологій, в тому числі для поповнення новими і цікавими науковими та методичними розробками загальнодоступних освітніх ресурсів у мережі Інтернет;

- продовжити розвивати інтеграцію України в світовий інформаційний та освітній простори з метою співпраці та перейняття досвіду інноваційного розвитку освіти тих держав, які досягли значних успіхів у цьому процесі;

- інтенсифікувати використання ІКТ та застосування інтерактивних методів навчання, а також стимулювати тих осіб, які досягли значних успіхів у запровадженні інноваційних технологій у навчальний процес;

- спростити систему здобуття наукових ступенів та спонукати молодь, а особливо студентів, до науково-дослідної діяльності не тільки під час навчання в університеті, але і по його закінченні.

ВИСНОВКИ

У висновках дисертаційного дослідження зроблено узагальнення результатів роботи щодо обґрунтування детермінативного впливу модернізації системи освіти України на ціннісно-світоглядну визначеність суспільства в контексті входження вітчизняної системи освіти в європейський та світовий освітні простори. Сформульовано рекомендації, які мають істотне теоретико-праксеологічне значення. Вони конкретизовані в наведених нижче положеннях:

1. Завдання освіти в кожній країні визначаються особливостями й перспективами її соціально-економічного розвитку та загальносвітовими процесами й тенденціями. Система освіти суспільства має відповідати його стратегічним завданням. Проте стан справ у вітчизняній галузі освіти, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства й держави. Поняття «суспільно-орієнтаційна невизначеність» є найбільш вдалим терміном для означення тієї політичної, економічної, культурної та соціальної дезорієнтації українського суспільства, яка пов'язана переважно з недостатньо ефективним зживанням пострадянських ціннісно-світоглядних та інституційно-організаційних рудиментів вітчизняного суспільства, оптимальним засобом для подолання чого постає модернізація системи освіти України.

2. Визначення критеріїв поділу освітніх парадигм варто реалізовувати з точки зору змісту освіти та виховного процесу, що дає можливість більшу увагу приділити практичному застосуванню педагогічних технологій. Вкрай важливим для модернізації вітчизняної освіти з філософського-світоглядної точки зору є аналіз міжпарадигмальних зв'язків. Не існує «найкращої» чи «метاپарадигми» розвитку освіти. Єдино правильне, на наш погляд, рішення – це кооперація уже відомих парадигм, їх доповнення одна одною, адже тільки у такому випадку ми отримаємо збалансований процес розвитку освіти.

3. Глобалізація, зміна технологій, перехід до інформаційно-

технологічного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини як головну мету, ключовий показник і основний важіль сучасного прогресу, потребу в радикальній модернізації галузі; ставлять перед державою, суспільством завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки, першочерговість розв'язання їх нагальних проблем.

4. Питання розвитку національної системи освіти та загалом освітньо-виховної сфери в Україні, їх модернізації з метою приведення до стандартів, які відповідають принципам суспільства знань, є винятково важливим. Основні труднощі полягають у тому, що сучасний розвиток освітньо-виховної сфери відбувається в контексті істотного детермінативного впливу глобалізації, інформатизації та зростання суспільних ризиків. Враховуючи інерційний вплив замкненості інформаційного простору за часів СРСР, перед громадянами України постає подвійне завдання – імплементувати цінності демократичного ладу не лише в освітньо-виховній сфері, а й у суспільстві загалом.

5. Попри всі негаразди й труднощі, нині перед Україною в контексті наближення до ціннісно-світоглядних стандартів суспільства знань істотно актуалізувалась необхідність реалізувати свій економічний, культурний та науковий потенціал і засобом насамперед якісної і ефективної освіти подолати суспільну кризу. Освітній дискурс ризиків модернізації має переваги, зумовлені передовсім відсутністю безпосередньої матеріальної зацікавленості суб'єктів рефлексії в нав'язуванні своєї стратегії оперування ризиками, оскільки в сфері освіти і науки основним смисловим і мотиваційним орієнтиром є істина. Крім того, сам спосіб пошуку прийнятних ризиків тут базується на знаннях, а не на симпатіях електорату. Відтак, суспільство ризиків цілком когерентне суспільству знань.

6. Модернізаційна модель системи освіти на засадах теорії суспільства ризику має включати в себе, передусім, підвищення політичної ролі системи освіти. Це означає не ідеологізацію чи політизацію освіти, а навпаки –

наділення політичної практики елементами освітнього процесу: у політичній рефлексії мають бути реалізовані принципи перманентного оновлення системи знань, на основі яких приймаються управлінські рішення; альтернативності сценаріїв розвитку подій; врахування як основних, так і побічних наслідків реалізації кожного з таких сценаріїв; орієнтація на благо особистості як найвищий пріоритет при обранні певної моделі політичної поведінки тощо.

7. Однією з тенденцій сучасної освітньої парадигми, зумовленої новою філософією освіти, принципи якої почали інтенсивно запроваджуватись у навчальний процес на зламі століть, є підготовка спеціаліста нової генерації, який би володів достатнім рівнем знань на початковій стадії своєї практичної діяльності й мав належну базу підготовки для успішної орієнтації в будь-якій ситуації протягом усієї професійної діяльності.

8. Об'єктивних і зважених корекцій потребує поширена в дослідницькому середовищі теза про те, що до 1991 року жодних позитивних гуманістичних та демократичних зрушень у напрямку розбудови системи освіти нашої держави не було. Неупередженого висвітлення заслуговують досягнення педагогів-новаторів другої половини 1980-х років, адже значення їх науково-методичних напрацювань, особливо у сфері дидактики, є доволі вагомими і повчальними. Ризик втрати неперервності трансляції педагогічного досвіду не менш загрозливий, ніж ризик недостатнього опанування західними педагогічними технологіями: якщо коректне оволодіння останніми не є гарантованим, то втрата першого стає все більш реальною в умовах суспільно-орієнтаційної невизначеності. Тому оптимальним шляхом мінімізації ризиків постає адаптація світових педагогічних технологій до цінностей і потреб вітчизняної системи освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині XX століття : дис. ... докт. пед.наук : 13.00.01 / Адаменко Олена Вікторівна. – Луганськ, 2006. – 613 с.
2. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині XX століття : автореф. дис... докт. пед.наук : 13.00.01 / Адаменко Олена Вікторівна. – Луганськ, 2006. – 46 с.
3. Александров В. Освітня послуга: суть та моделі якості / В. Александров // Освіта і управління. – 2006. – № 1. – С.156–164.
4. Алексєєв Ю. Україна: освіта і держава (1987-1997) / Ю. Алексєєв. – К., 1998. – С. 7.
5. Алексеева И. Ю. Возникновение идеологии информационного общества / И.Ю. Алексеева // – <http://www.iis.ru/events/alexeeva.ru.html>.
6. Аменд А. Ф., Саламатов А. А. Образование в XXI веке / А.Ф. Аменд, А.А. Саламатов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 6. – С. 10–15.
7. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М., 1996.
8. Андреев А. А. Некоторые особенности образования в информационном обществе / А. А. Андреев // Образовательные технологии. – 2009. – №3. – С. 3–7.
9. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2005. – 804 с.
10. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу / В. П. Андрущенко. – К.: ТОВ «Атлант ЮЕмСі», 2005. – 498 с.
11. Андрущенко В. П. Реальність освіти: проблеми де міфологізації / В. П. Андрущенко // Практична філософія. – 2001. – №2. – С. 188–189.

12. Андрущенко В. П. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть (за матеріалами доповіді, виголошеної на засіданні загальних зборів АПН України 23 листопада 2000 р) / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2001. – №2. – С. 5–13.

13. Андрущенко В. П. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти / В. П. Андрущенко // Вища освіта в Україні. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П.Драгоманова, 2009. – № 3. – С. 5–13.

14. Андрущенко В. П. «Філософія освіти: [навчальний посібник] [Електронний ресурс] / В. П. Андрущенко, І. М. Предборська. – Електронні дані (1файл). – Режим доступу: <http://terepishchy.com/philosophy-of-education/>. – Назва з екрану.

15. Артамонова М. В. Социальные проблемы развития образования в России (по итогам конференции) / М. В. Артамонова // Экономика образования. – 2009. – №5. – С. 70–77.

16. Астафьева О. Н. Глобализация как социокультурный процесс / О.Н. Астафьева // Глобализация: синергетический подход: Сб. статей и тезисов / Под ред. В. К. Егорова. – <http://spkurdyumov.narod.ru/D450stapheva.htm>.

17. Бабкіна О. Проблеми підвищення якості освіти в Україні у контексті Болонських реформ / О. Бабкіна // Освіта і управління. – 2006. – Т.9. – № 1. – С. 91–95.

18. Балабанова Н. В. Суспільство знань та інновацій: шлях до майбутнього України / Н. В. Балабанова. – К.: Арістей, 2005. – 104 с.

19. Бандурка О., Рябченко О. Державне управління вищою освітою в Україні. Проблеми. Шляхи вдосконалення / О. Бандурка, О. Рябченко // Новий Колегіум. – 2000. – № 1. – С. 18–20.

20. Барр Николас. Высшее образование: способы и источники финансирования / Николас Барр; перевод с англ. М. Семеновой // Вопросы образования. – 2005. – № 2. – С. 129–142.

21. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман. – М.: Изд-во Логос, 2002. – 390 с.

22. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну [Текст] / У. Бек ; [Пер. с нем.]. — М.: Прогресс — Традиция, 2000. — 384 с.

23. Бек У. От индустриального общества к обществу риска [Текст] / У. Бек ; [Пер. с нем. А. Д.Ковалева] // THESIS. – 1994. – № 5. – С. 161-168.

24. Бек У. Что такое глобализация? [Текст] / У. Бек ; [Пер. с нем. А. Григорьева, В. Седельника]. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 302 с.

25. Белова Л. О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики / Л. О. Белова – Харків: НУА, 2004. – 264 с.

26. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования; [пер. с англ.] / Д. Белл. – М. : Academia, 1999. – 956 с.

27. Березівська Л. Д. Радянська реформа загальноосвітньої і професійної школи у руслі зародження демократичних змін в УРСР (1984-1988) / Л. Д. Березівська // Молодь і ринок. – 2008. – № 1 (36). – С. 25–31.

28. Березівська Л. Періодизація формування шкільної освіти в Україні за радянської доби [Електронний ресурс] / Л. Березівська. – Електронні дані (1файл). – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/istoruk_ped_almanax/2011/2011_1_10.pdf – Назва з екрану.

29. Береснєв А. А. Основи особистісно-орієнтованого навчання у контексті теорії та історії освіти [Електронний ресурс] / А. А. Береснєв. – Електронні дані (1файл). – Режим доступу: archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_28_1/beresnev.pdf. – Назва з екрану.

30. Бермус А. Г. Контекст и структура парадигмального похода в современной теории образования [Електронний ресурс] / А. Г. Бермус. – Електронні дані (1файл). – Режим доступу: <http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2000/003.pdf> . – Назва з екрану.

31. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.

32. Біла книга: Сили змін та вектори руху до нової освіти України / за заг. ред. В. В. Громова. – К.: Міжнародний благодійний фонд «Україна – 3000», 2009. – 156 с.

33. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акд. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ системи, 2010. – 342 с.

34. Біляцький С. Феномен соціальних перетворень / С. Біляцький, Н. Ярова // Політичний менеджмент. – 2006. – № 3. – С. 153–164.

35. Бобров В. Я. Основи ринкової економіки [підручник] / В. Я. Бобров. – К.: Либідь, 1995. – 400 с.

36. Бобров В. Проблеми освіти у створенні моделі інноваційно орієнтованої економіки / В. Бобров, О. Падалка // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – № 3. – С. 45–48.

37. Богуславський М. Розвиток теоретичних основ змісту загальної освіти у вітчизняній педагогіці / М. Богуславський // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 2–7.

38. Бойко А. І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій : світоглядно-філософський аналіз / А. І. Бойко. – К.: Знання України, 2009. – 379 с.

39. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kture.kharkov.ua/bolon/prag.doc>.

40. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.

41. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с. – (серия «Учебник нового века»).

42. Бохенский Ю. М. Современная европейская философия / Ю. М. Бохенский. – М.: Научный мир, 2000. – 256 с.

43. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование, технология и принципы синергетики / В. Г. Буданов // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков подходов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 285–304.

44. Бужикова Р. Нові пріоритети розвитку сучасної освіти / Р. Бужикова // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, – 2006. – № 3. – С. 83–88.

45. Булдаков В. Е. Демократизация педагогического процесса в советском образовательной школе в период перестройки / В. Е. Булдаков // Ярославский педагогический вестник – 2012. – № 12 – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 58–62.

46. Варакин Л. Е. Глобальное информационное общество: критерии развития и социально-экономические аспекты / Л. Е. Варакин. – М.: Междунар. акад. связи, 2001. – 43 с.

47. Вашкевич В. М. Світоглядна складова історичної свідомості сучасної студентської молоді / В. М. Вашкевич // Людина і політика. – 2004. – № 5. – С. 140–144.

48. Вербицкий А. А. От парадигмы обучения к парадигме образования / А. А. Вербицкий // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США. – М., 1994. – С. 15–26.

49. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти / В. Вікторов // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний

часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – № 1. – С. 54–59.

50. Вікторов В. Нові моделі управління освітою / В. Вікторов // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – № 2. – С. 66–71.

51. Вища освіта України: методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації: [монографія] / Під заг. ред. В. П. Андрущенка, М. І. Михальченка, В. Г. Кременя. – К.: ДЦССМ, Запоріжжя: ЗДУ, 2002. – 440 с.

52. Вища освіта України і Болонський процес: [навч. посіб.] / За редакцією В. Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

53. Владимирська Є. Якість освіти як філософія та педагогіка розуміння доцільного / Є. Владимирська // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – № 1. – С. 108–113.

54. Гадмалієв С. Реформування вищої освіти України 90-х років ХХ століття – початку ХХІ ст. як засіб державотворення [Електронний ресурс] / С. Гадмалієв. – Електронні дані (1файл). – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2011_54/Gileya54/I28_doc.pdf. – Назва з екрану.

55. Гальчинський А. С., Геєць В. М., Кінах А. К., Семіноженко В. П. Інноваційна стратегія українських реформ / А. С. Гальчинський, В. М. Геєць, А. К. Кінах, В. П. Семіноженко. – К.: Знання України, 2002. – 310 с.

56. Ганьба Б. П. Системний підхід та його застосування у дослідженні державно – правових явищ / Б. П. Ганьба // Право України. – 2000. – № 3. – С. 41–44.

57. Геєць В. М., Семіноженко В. П. Інноваційні перспективи України / В. М. Геєць, В. П. Семіноженко. – Харків: Константа, 2006. – 272 с.

58. Геец В. М. Социально-экономические трансформации при переходе к экономике знаний / В. М. Геец // Социально-экономические проблемы информационного общества / Под ред. д.э.н., проф. Л. Г. Мельника. – Сумы: ИТД «Университетская книга», 2005. – С. 16–33.

59. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3–7.

60. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: учебное пособие для самообразования / Б. С. Гершунский. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.

61. Гіденс Е. Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя: Пер. з англ. / Е. Гіденс – К.: Альтерпрес, 2004. – 100 с.

62. Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность [Текст] / Э. Гидденс; [пер. с англ.] // THESIS. – 1994. – № 5. – С. 40-105.

63. Гидденс Э. Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь [Текст] / Энтони Гидденс ; [пер. с англ. М. Л. Коробочкина]. – М. : Весь мир, 2004. – 116 с.

64. Головаха Е., Панина Н. Основные этапы и тенденции трансформации украинского общества / Е. Головаха, Н. Панина // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2006. – № 3. – С. 32–51.

65. Голошiveць С. Виховання сучасної студентської молоді – фундамент майбутнього / С. Голошiveць // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – № 4. – С. 114–116.

66. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / [За ред. І. А. Зязюна]. – К.: Віпол, 2000. – С. 81–107.

67. Горбунова Л. Інтеркультурна освіта у проблемному полі ідентичностей / Л. Горбунова // Вища освіти України. Теоретичний та

науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – № 1. – С. 59–65.

68. Гривнак Б. Л. Суспільство, яке ми будуємо: концепція інформаційного суспільства в сучасному світі / Б. Л. Гривнак // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць. – К.: ВІР УАН. – Спецвипуск. – 2011. – С. 285–291.

69. Гривнак Б. Л. Перехід від інформаційного суспільства до суспільства знань – світові тенденції та українські реалії / Б. Л. Гривнак // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій: Збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції для студентів, аспірантів, науковців. – Суми: ВВП «Мрія» ТОВ, 2011. – Т. II. – С. 177–181.

70. Гривнак Б. Л. Парадигма особистісно-орієнтованого навчання на початку нового століття / Б. Л. Гривнак // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – Вип. 42. – Запоріжжя: Вид-во ЗДІА, 2010. – С. 138-145.

71. Гривнак Б. Л. Вища освіта в сучасному суспільстві – якою їй бути? / Б. Л. Гривнак // Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка. Педагогічні науки : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, м. Луганськ, 9-11 жовтня 2011 року «Ціннісні пріоритети освіти – виклики ХХІ століття». – Ч.2. – Луганськ: Вид-во ДЗ ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2011. – С. 62–69.

72. Гривнак Б. Л. Модернізація освіти України в умовах суспільно-орієнтаційної трансформації / Б. Л. Гривнак // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: збірник наукових праць. – Вип. 25 (38). – К.: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 33–36.

73. Гривнак Б. Л. Особливості євроінтеграції системи вищої освіти України / Б. Л. Гривнак // Вища освіта України у контексті інтеграції до

європейського освітнього простору: тематичний випуск. – № 3 (додаток 2). – Том I (26). – К.: «Гнозис», 2011. – С. 158–165.

74. Гринин Л. Е. Производительные силы и исторический процесс: 3–е изд. / Л. Е. Гринин. – М.: КомКнига, 2006. – 272 с.

75. Громовий В. В. Від якої спадщини відмовляємось? / В. В. Громовий // Постметодика. – 1997. – №2(16). – С. 36–43.

76. Гуменникова Т. Р. Майбутній вчитель-вихователь: пріоритети гуманістичної парадигми [Електронний ресурс] / Т. Р. Гуменникова. – Електронні дані (1файл). – Режим доступу: <http://izmix.org.ua/stat.php?id=11>. – Назва з екрану.

77. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К.: А.П.Н., 2002. – 224 с.

78. Гуржій А., Гапон В. Методологічні засади оцінювання та прогнозування розвитку вищої освіти України / А. Гуржій, В. Гапон // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – №1. – С. 23–31.

79. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования: учебное пособие / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М.: «Логос», 2000. – 224 с.

80. Даніл'ян В. О. Деякі проблеми та особливості розвитку інформаційного суспільства в Україні / В. О. Даніл'ян // Гуманітарний часопис: збірник наукових праць. – Х.: ХАІ, 2005. – №3. – С. 74–78.

81. Даніл'ян В. О. Інформаційне суспільство та перспективи його розвитку в Україні (соціально-філософський аналіз): [монографія] / В. О. Даніл'ян. – Харьков: Право, 2008. – 184 с.

82. Дем'яненко Н. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція / Н. Дем'яненко // Філософія освіти, 2006. – № 2(4). – С. 256–265.

83. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 // http://www.nau.kiev.ua/1054/718/1054_718_1.html

84. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.») // Освіта. – 1993. – Грудень. – № 44–45–46.

85. Дзвінчук Д. І. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління: [монографія] / Д. І. Дзвінчук. – К.: Вид-во Нічлава, 2006. – 484 с.

86. Дзвінчук Д. І. Суспільство знань – чергова мрія чи реальність майбутнього? [Електронний ресурс] / Д. І. Дзвінчук. – Електронні дані (1файл). – Режим доступу: <http://www.viche.info/journal/923/>. – Назва з екрану.

87. Дидактика современной школы: пособие для учителей / Б. С. Кобзарь, Г. Ф. Кумарин, Ю. А. Кусый и др. – под ред. В. А. Онищука. – К.: Радянська школа, 1987. – 351 с.

88. Днепров Э. Д. Современная реформа образования в России: исторические предпосылки, теоретические основания, этапы подготовки и реализация: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Э. Д. Днепров. – СПб., 1994. – 88 с.

89. Дорогунцов С. Освітня сфера в інформаційному суспільстві / С. Дорогунцов, В. Куценко // Вісник НАН України. – 2002. – № 11.

90. Дракер П. Посткапиталистическое общество / П. Дракер // Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология. – М. : Academia, 1990. – С. 70–98.

91. Д'яченко Ю. Ю. Україна в європейському освітньому просторі: виклики і перспективи / Ю. Ю. Д'яченко // Проблеми і перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти [збірник наукових праць]. – Харків: НТУ «ХПІ», 2006. – С. 19–26.

92. Євсович Р. В. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти в Україні: історичний аспект [Електронний ресурс] / Р. В. Євсович. –

Електронні дані (1файл). – Режим доступу: <http://oaji.net/articles/690-1396516546.pdf> – Назва з екрану.

93. Євтодюк А. В. Трансформація університетської освіти в контексті синергетичної парадигми на замі епох / А. В. Євтодюк // «Університетська освіта України ХХІ століття: проблеми, перспективи, тенденції розвитку». Міжнародна науково-практична конференція. – Харків, 2000. – С. 46–50.

94. Євтушевський В., Шаповалова Л. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі / В. Євтушевський, Л. Шаповалова // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – № 2. – С. 62–66.

95. Ельбрехт О. До питання реалій і перспектив сучасної освіти / О. Ельбрехт // Освіта і управління. – 2005. – Т.8. – № 2. – С. 82–85.

96. Жовта І. Реформування вищої освіти і Болонський процес / І. Жовта // Освіта України. – 2003. – № 92. – С. 3–6.

97. Журавський В. С. Україна на шляху до інформаційного суспільства / В. С. Журавський, М. К. Родіонов, І. Б. Жилієв, М. З. Згуровський. – К.: Політехніка, 2004 – 482 с.

98. За 20 років в Україні стало втричі менше вчених [Електронний ресурс] / Електронні дані (1 файл). – Режим доступу: <http://www.pravda.com.ua/news/2013/01/27/6982313/>. – Назва з екрана.

99. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства» [Електронний ресурс] / Електронні дані (1файл). – Режим доступу: www.rada.kiev.ua. – Назва з екрану.

100. Законодавство України про освіту і науку (за станом на 20 грудня 1999 р.). – Київ, Парламентське видавництво, 1999. – 127 с.

101. Згуровський М. З. Суспільство знань та інформації – тенденції, виклики, перспективи / М. З. Згуровський // Дзеркало тижня. – 2003. – № 19.

102. Зубков В. И. Социологическая теория риска [Текст]: Монография. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 230 с.

103. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. А. Зязюн // Постметодика. – 1996. – №4(14). – С. 11–14.
104. Зязюн Л. Гуманістична парадигма освіти і виховання / Л. Зязюн // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – № 3. – С.111–116.
105. Індустріальне суспільство [Електронний ресурс] / Історія економічних вчень: конспект лекцій. – Електронні дані (1файл). – Режим доступу: <http://readbookz.com/book/134/3808.html> – Назва з екрану.
106. Інформаційне суспільство у соціально-філософській ретроспективі та перспективі / В. В. Лях, В. С. Пазенок, Я. В. Любивий та ін. – К.: ТОВ «XXI століття: діалог культур», 2009. – 404 с.
107. Иванова Е. О. Содержание образования: культурологический подход / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская, И. В. Шалыгина // Педагогика. – 2005. – № 1. – С.
108. Индустриальное общество [Електронний ресурс] / Електронні дані (1файл). – Режим доступу: http://ru.wikipedia.org/wiki/Индустриальное_общество – Назва з екрану.
109. Ильин Г. Л. Философия образования (идея непрерывности). / Г. Л. Ильин. – М.: «Вузовская книга», 2002. – 224 с.
110. Иноземцев В. Л. Индустриальное общество как теоретическая конструкция и формирующаяся реальность / В. Л. Иноземцев // Социально-экономические проблемы информационного общества. – Сумы: «Университетская книга», 2005. – С. 121–148.
111. Иноземцев В. Л. Современное Постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы / В. Л. Иноземцев. – М.: Логос, 2000. – 304 с.
112. Каленюк І. С. Економіка освіти: [навчальний посібник] / І. С. Каленюк. – К.: Знання України, 2003. – 316 с.

113. Каленюк І. С. Освіта в економічному вимірі: потенціал та механізм розвитку / І. С. Каленюк. – К.: ТОВ «Кадри», 2001. – 326 с.

114. Карамушка Л., Філь О. Формування конкурентноздатної управлінської команди як інноваційний напрям управління освітніми організаціями / Л. Карамушка, О. Філь // Освіта і управління. – Т.7. – №1. – С. 82–90.

115. Карпенко М. Трансформация системы образования под влиянием информационно-коммуникационных технологий / М. Карпенко // *Alma mater. Вестник высшей школы*. – 2004. – № 6. – С. 8–11.

116. Кастельс М. Информационная эпоха: общество и культура / М. Кастельс ; пер. с англ. ; под ред. О.И. Шкаратана. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.

117. Келле В. Ж. Интеллектуальная и духовная культуры / В. Ж. Келле // *Вопросы философии*. – 2005. – № 10. – С. 38–54.

118. Кізіма В. Постнекласична методологія та постнекласична освіта. Наукові і освітянські методології та практики / В. Кізіма, В. Андрущенко, В. Рижко (гол. редактор) та ін. – К., 2003. – С. 155–156.

119. Кіндратець О. Розмежування українського суспільства в процесі демократизації / О. Кіндратець // *Політичний менеджмент*. – 2005. – № 6. – С. 32-41.

120. Кириленко С. В. Проблема формування культури здоров'я в історії теоретичної думки та в сучасній парадигмі // *Педагогіка і психологія*. – 2004. – № 1. – С. 58–56.

121. Клепко С. Ф. У пошуках філософії постметодики / С. Ф. Клепко // *Постметодика*. – 1996. – № 4(14). – С. 17–21.

122. Кобернік С. Г. Концепція змісту освіти для європейського виміру України / С. Г. Кобернік, Н. Ю. Кузьміна, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, Ф. З. Степанов, І. Г. Тараненко. – К. – 2005. – 24 с.

123. Коваленко О. М. Впровадження болонської системи в Польщі – приклад для України / О. М. Коваленко // *Вища освіта України. Теоретичний*

та науково-методичний часопис / [гол. ред. В.П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 1(36) (додаток 1). – С. 93–101.

124. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6.

125. Колодій А. Ф. На шляху до громадянського суспільства. Теоретичні засади й соціокультурні передумови демократичної трансформації в Україні: [монографія] / А. Ф. Колодій. – Львів: «Червона Калина». – 2002. – 276 с.

126. Комунарська методика сьогодні // Радянська школа. – 1990. – № 3. – С. 16–23.

127. Кондратюк О. П. Система виховної роботи в професійно-технічному навчальному закладі / О. П. Кондратюк. – К.: Кондор, 2006. – 216 с.

128. Кононенко П. Українська освіта: проблема реформи / П. Кононенко // Освіта і управління. – 2010. – Т.13. – №1. – С. 7–29.

129. Коноплицька Т. О. Соціальні параметри ризиків [Текст]: автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 / Т. О. Коноплицька. – К., 2007. – 18 с.

130. Константиновский Д. Л. Институт образования: мифы и реальность // Куда идет Россия? Формальные институты и реальные практики / [Под общ. ред. Т.И. Заславской]. – М.: МВШСЭН, 2002. – С. 219–226.

131. Концепція національного виховання // Освіта. – 1996. – 7 серп. (№41). – С. 2–7.

132. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: педагогічні концепції / [Анатолій Погрібний, Анатолій Алексюк, Омелян Вишневецький та ін.]. – К.: «Школяр», 1997. – 149 с.

133. Кордюк А. С. Особистісна орієнтація навчального процесу як складова інноваційних педагогічних технологій / А. С. Кордюк // Черкаський державний університет імені Богдана Хмельницького. – Випуск 144. – Серія «Педагогічні науки». – С. 81–84.

134. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. – Университет РАО. – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 124 с.

135. Коробченко А. А. Проблеми особистісно-орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах / А. А. Коробченко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 4. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – С. 5–12.

136. Корольов Б. Приватна вища школа на шляху інновацій / Б. Корольов // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова – 2006. – № 1. – С. 18–22.

137. Корсак К. В. Нове століття – нова вища освіта / К. В. Корсак // Вища школа. – № 4–5. – 2001. – С. 62–71.

138. Корсак К. В. В ХХІ век – с новой парадигмой национального образования / К. В. Корсак // Персонал. – 2000. – № 1. – С. 66–72.

139. Корсак К. В. Педагогіка ХХІ століття: проблеми і перспективи / К. В. Корсак // Новий колегіум. – 2001. – № 4. – С. 3–7.

140. Корсак К. В. Світова освіта: тенденції змін та зовнішні фактори / К. В. Корсак // Постметодика. – 1996. – №4(14). – С. 14–16.

141. Корсак К. В. Освіта і дев'ятий із сорока чотирьох глобальних процесів [Електронний ресурс] / К. В. Корсак. – Електронні дані (1 файл). – Режим доступу: <http://www.proza.ru/2013/04/15/20> – Назва з екрану.

142. Котлярова О. О. Етапи реформування системи вищої освіти України кінця ХХ – початку ХХІ століття [Електронний ресурс] / О. О. Котлярова. – Електронні дані (1файл). – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN1/r1/07koopds.pdf> . – Назва з екрану.

143. Краевский В. В. Парад парадигм / В.В. Краевский // Педагогика. – 2006. – №8. – С. 20–24.

144. Красношлыкова О. Г. Профессионализм педагога в контексте развития муниципальной системы образования / О. Г. Красношлыкова // Педагогика. – 2006. – № 1. – С. 60–66.

145. Краснощок І. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього вчителя як складова педагогічної освіти / І. Краснощок // Рідна школа. – 2007. – № 4. – С. 9–11.

146. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.

147. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.

148. Кремень В. Г. Людиноцетризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2 (51). – С. 17–30.

149. Кремень В.Г. Стратегія і перспективи розвитку освіти в Україні / В.Г. Кремень // Образование без границ. – 2001. – №1. – С. 11–20.

150. Кремень В. Г. К обществу знаний – через совершенствование системы образования / В. Г. Кремень // Социально-экономические проблемы информационного общества / под ред. д.э.н., проф. Л. Г. Мельника. – Сумы : ИТД «Университетская книга», 2005. – С. 16–33.

151. Кремень В. Якісна освіта: вимоги ХХІ століття / В. Кремень // Дзеркало тижня. – 2006. – 24-30 червня, № 24(603). – С 2. – <http://www.dt.ua/3000/3300/53717/>

152. Крижко В. В., Мамаєва І. О. Аксиологічний потенціал державного управління освітою : [навчальний посібник] / В. В. Крижко, І. О. Мамаєва. – К.: Освіта України, 2005. – 217 с.

153. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.

154. Кукушкин В. С. Общие основы педагогики: учебное пособие [Електронний ресурс] / В. С. Кукушкин. – Електронні дані (1файл). – Режим доступу: <http://www.eusi.ru/lib/kukushin>. – Назва з екрану.

155. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз / Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. – К.: Знання України, 2005. – 580 с.
156. Кульчицький Б. В. Сучасні економічні системи: [навчальний посібник] / Б. В. Кульчицький. – Львів: Афіша, 2004. – 279 с.
157. Кульчицький Б. В. Економічні системи суспільства: теорія, методологія, типологізація :[монографія] / Б. В. Кульчицький. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 352 с.
158. Кун Т. Структура научных революций. С ввводной статьей и дополнениями 1969г. / Т. Кун. – М.: Прогресс, 1977. – 300с.
159. Лабенко О. Розвиток критичного мислення в середніх загальноосвітніх закладах / О. Лабенко // Рідна школа. – 2001. – №4. – С. 68–70.
160. Латигіна Н. Шляхи та структурні фази демократизації суспільства / Н. Латигіна // Політичний менеджмент. – 2005. – № 2. – С. 68–77.
161. Липский И. А. Понятийный аппарат и парадигмы развития социальной педагогики / И. А. Липский // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 13–20.
162. Литвиненко А. Имперский вектор и сегодняшняя Украина / А. Литвиненко // Ойкумена. Альманах сравнительных исследований политических институтов, социально-экономических систем и цивилизаций. – Харьков: Константа, 2004. – Выпуск 2. – С. 153–160.
163. Личностно ориентированное обучение: хрестоматия: для студентов гуманитарных факультетов высших учебных заведений / Сост. Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – М.: СГУ, 2005. – 263 с.
164. Лодж. Д. Хорошая работа / Д. Лодж // М.: Независимая газета. – 2004. – С. 305.
165. Лузан П. Г. Історія педагогіки та освіти в Україні: навчальний посібник / Лузан П. Г., Васюк О. В. – [2-ге вид., доп. і перероб.]. – К.: ДАКККиМ, 2010. – 296 с.

166. Лузік Е. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України / Е. Лузік // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 76–81.

167. Луман Н. Понятие риска [Текст] / Н. Луман; [пер. с нем.] // THESIS: теория и история экономических и социальных институтов и систем. – 1994. – № 5. – С. 135-160.

168. Луман Н. Поняття цілі і системна раціональність: щодо функції цілей у соціальних системах [Текст] / Н. Луман [пер. з нім. М. Бойченка та В. Кебуладзе]. – К.: Дух і Літера, 2011. – 336 с.

169. Луман Н. Решения в «информационном обществе» [Текст] / Н. Луман ; [пер. с нем.] // Проблемы теоретической социологии. Вып 3. / [Отв. ред. А. О. Бороноев]. – СПб. : Издательство СПбГУ, 2000. – С. 116-128.

170. Луман Н. Формы помощи в процессе изменения общественных условий [Текст] / Н. Луман ; [пер. Д. В. Озирченко, А. Н. Малинкина] // Социологический журнал. – 2000. – № ½. – С. 16-35.

171. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти / В. С. Лутай. – К.: Центр «Магістр-S», 1996. – 256 с.

172. Лутай В. Про розроблення концептуальних засад філософії сучасної освіти / В. Лутай // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В.П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова – 2005. – № 4. – С. 13–17.

173. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки: [навч. посібник] / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К.:Знання, 2006. – 447 с.

174. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 4–12.

175. Ляшенко Л. Освіта ХХІ століття: тенденція професіоналізації / Л. Ляшенко // Вища школа. Теоретичний та науково-методичний часопис /

[гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. – № 1. – С. 83–88.

176. Майбуров І. Фінансування вищої освіти: «Національні особливості» / І. Майбуров // Вища школа. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – № 3. – С. 59–66.

177. Мандель Б. Р. Интеллектуальная игра: на перекрестке научных дисциплин / Б. Р. Мандель // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 44–48.

178. Мартин У. Дж. Информационное общество (Реферат) / У. Дж. Мартин // Теория и практика общественно-научной информации. Ежеквартальник / АН СССР. ИНИОН; Редкол.: Виноградов В. А. (гл. ред.) и др. – М., 1990. – № 3. – С. 115–123.

179. Маруховський О. О. Інформаційне суспільство: теоретико-концептуальні засади: навчальний посібник / О. О. Маруховський. – К.: Університет економіки та права «КРОК», 2007. – 136 с.

180. Масуда Й. Комп'ютопія / Й. Масуда; перекл. з англ. В. Ляха // Філософська і соціологічна думка. – 1993. – № 6. – С. 36–50.

181. Медведєв В. К. Реалізація концепції неперервної освіти як системна комплексна проблема / В. К. Медведєв // Проблеми і перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: [збірник наукових праць] – Харків: НТУ «ХПІ», 2005. – С. 173–180.

182. Медведев В. А. О возможностях ускорения евроинтеграции высшего образования Украины / В. А. Медведев // Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти. – К.: МАУП, 2004. – С. 49–54.

183. Медвідь Ф. Українська національна ідея як детермінанта державотворчих процесів / Ф. Медвідь // Політичний менеджмент. – 2005. – № 1. – С. 35–43.

184. Мельник Л. Г. Введение: На пороге информационного общества / Социально-экономические проблемы информационного общества / Под ред.

д.э.н., проф. Л. Г. Мельника. – Сумы: ИТД «Университетская книга», 2005. – С. 10–15.

185. Мілікен Джон. Постмодернізм і професіоналізм у вищій освіті / Джон Мілікен // Вища школа. – 2006. – № 4. – С. 61–71.

186. Михайлева Е. Г. Ценности и ценностные ориентации в современной социокультурной образовательной бреду / Е. Г. Михайлева. – Х.: Изд-во НУА, 2004. – 160 с.

187. Михайловська О. Держава і розвиток інститутів громадянського суспільства / О. Михайловська // Політичний менеджмент. – 2005. – № 3. – С. 108–114.

188. Михальченко М. І. Освіта і наука: пошуки нових парадигм модернізації / М. І. Михальченко // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. – №2. – С. 14–23.

189. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков. – К. – 2004. – 24 с.

190. Молодь в Україні. Дослідження молодіжного сектора: проблеми та перспективи / За ред. О. І. Локшиної. – К., 2006. – С. 103.

191. Морозова Л. П. Система ціннісних орієнтацій і духовний світ української молоді // http://www.iai.gov.ua/_u/iai/dtp/CONF/13_2003/articles/stat88.html

192. Мочерний С. Проблеми людини в економічній теорії / С. Мочерний // Економіка України. – 1999. – № 1. – С. 73–75.

193. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / В. Литвін, В. Андрущенко, А. Гуржій та ін. – К.: Навчальна книга. – Книга 1. Пріоритет інтелекту. – 2004. – 638 с.

194. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття // В. Литвін, В. Андрущенко, А. Гуржій та ін.. – К.: Навчальна книга. – Книга 2. Освіта і наука: творчий потенціал державо-культуротворення. – 2004. – 672 с.

195. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / В. Литвин, В. Андрущенко, А. Гуржій та ін. – К.: Навчальна книга – Книга 3. Модернізація освіти. – 2004. – 943 с.

196. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 // <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>

197. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: [монографія] / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Л. В. Цехмістер, О. В. Чалий – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.

198. Ніколаєнко С. Інформаційна революція в освіті! / С. Ніколаєнко // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова – 2005. – № 5. – С. 3–9.

199. Ніколаєнко С. Роль освіти у формуванні та розвитку трудового потенціалу України / С. Ніколаєнко // Вища школа. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – № 2. – С. 16–21.

200. Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / кол. авт. – К.: Ін-т інновац. технологій і змісту освіти, 2007. – (Вип. 47). – 145 с.

201. Новиков А. М. Постиндустриальное общество – общество знаний / А. М. Новиков // Высшее образование в России. – 2008. – №3. – С. 108–119.

202. Новиков А. М. Проблемы подготовки кадров для постиндустриальной экономики / А. М. Новиков // Высшее образование в России. – 2010. – №5. – С. 13–22.

203. Овсянкіна Л. Роль особистісно орієнтованої освіти в сучасному суспільстві / Л. Овсянкіна // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – № 1. – С. 101–105.

204. Овчарук О. Компетентності як ключ оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегії реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К., 2003. – С. 13–42.

205. Овчинникова М. В. Сучасні освітні парадигми: основні визначення [Електронний ресурс] / М. В. Овчинникова. – Електронні дані (1файл). – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_25_1/ovhinn.pdf. – Назва з екрану.

206. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К.: Знання України, 2003. – 448 с.

207. Огнев'юк В. Навчання та виховання як соціоцентричні цінності / В. Огнев'юк // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – № 4. – С. 15–20.

208. Огнев'юк В. Освіта міжпарадигмального періоду / В. Огнев'юк // Нова парадигма. – 2005. – №50. – С. 36–48.

209. Онопрієнко М. В. Інформаційне і знаннєве суспільство: співвідношення понять / М. В. Онопрієнко // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія: 36. наук. пр. – № 1 (11). – К.: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2010. – С. 49–51.

210. Осмоловская И. М. Компетентностный подход к формированию содержания общего образования / И. М. Осмоловская // Право и образование. – 2006. – № 4. – С. 120–129.

211. Колодій А. Основи демократії: [Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / А. Колодій. – К.: «Ай Бі», 2002. – 684 с.

212. Основи економічної теорії: [підручник] / А. А. Чухно, П. С. Єщенко, Г. Н. Климко та ін. – К.: Вища школа, 2001. – 606 с.

213. Павленко Ю. Цивілізаційні аспекти глобальних протиріч у сучасному світі / Ю. Павленко // Освіта і управління. – 2004. – Т.7. – № 2. – С. 9–18.

214. Панкрухин А. Цена образования / А. Панкрухин // Alma Mater. – 1997. – №5. – С. 24–29.

215. Панова А. А. Университеты: дилеммы эпохи перемен (комментарий к статье Н. Барра «Высшее образование: способы и источники финансирования») / А. А. Панова, М. М. Юдкевич // Вопросы образования. – 2005. – №2. – С. 143–145.

216. Пахотін К. Якість освіти – інтелектуальне обличчя держави / К. Пахотін // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – № 4. – С. 112–117.

217. Пінчук Є. А. Модернізація української системи освіти як пізнавальна і практична проблема: наукове видання: [монографія] / Є. А. Пінчук. – К.: «ФОП Кузьмичова Р. Ю.», 2010. – 246 с.

218. Пінчук Є. А. Модернізація української системи освіти як теоретико-філософська і практична проблема : автореф. дис... докт. філософ. наук : 09.00.10 / Є. А. Пінчук. – Київ, 2010. – 25 с.

219. Пилипенко В. Человек в рыночных условиях: вербальное поведение и оценка реформ / В. Пилипенко // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2006. – № 1. – С. 153–165.

220. Пилипенко В. Людина в ринковому суспільстві: орієнтації, поведінка, культура / В. Пилипенко. – К.: Фоліант, 2005. – 224 с.

221. Пилиповский В. Я. Рационалистическая модель школы и процесса обучения на Западе / В. Я. Пилиповский // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 97–111.

222. Пилиповский В. Я. Традиционалистско-консервативная парадигма в теории обучения на Западе / В. Я. Пилиповский // Педагогика. – 1992. – № 9–10. – С. 106–113.

223. Пишулин Н. П. Образование как философская проблема / Н. П. Пишулин // Философские науки. – 2005. – №1. – С. 7–27.

224. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.

225. Подмазін С. І. Особистісно орієнтована освіта (соціально – філософський аналіз): автореф. дис. д-ра філос. наук: 09.00.03 / С. І. Подмазін; Дніпропетровський національний ун-т. – Дніпропетровськ, 2006. – 34 с.

226. Поплавська Ж., Поплавський В. Економіко-філософські аспекти людського капіталу / Ж. Поплавська, В. Поплавський // Вісник НАН України. – 2002. – №12 // <http://www.nbuv.gov.ua/portal/all/herald/2002-12/3.htm>

227. Постанова Кабінету Міністрів України від 28 жовтня 2009 року №1231 Про затвердження Державної цільової науково-технічної програми «Нанотехнології та наноматеріали» на 2010-2014 роки.

228. Постанова КМУ «Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року» від 13 квітня 2013 року № 629 [Електронний ресурс] / Електронні дані (1 файл). – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/629-2011-п/>. – Назва з екрана.

229. Постанова КМУ «Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року» від 27 серпня 2010 р. N 785 [Електронний ресурс] / Електронні дані (1 файл). – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/785-2010-п/>. – Назва з екрана.

230. Постанова КМУ «Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки» від 13 квітня 2011 року № 495 [Електронний ресурс] / Електронні дані (1 файл). – Режим доступу: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/495-2011-п /](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/495-2011-п/). – Назва з екрана.

231. Приватна вища школа України на шляху інновацій: [монографія] // В. П. Андрущенко, Б. І. Корольова. – Х.: Вид-во НУА, 2005. – 320 с.

232. Прикот О. Г. Методологические основания педагогической системологии: дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.01 : СПб., 1997. – 303 с.

233. Примакова В. В. Новаторський педагогічний рух у 80-ті роки ХХ століття / В. В. Примакова // Таврійський вісник освіти. – № 1(45). – Частина II. – С. 5–9.

234. «Про вищу освіту» : Закон України [Електронний ресурс] / Електронні дані (1файл). – Режим доступу <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> . – Назва з екрану.

235. Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту»: Закон України. – К.: Вид. «Генеза», 1996. – 36 с.

236. Про заходи з удосконалення підготовки, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, системи освіти та професійно-технічної освіти і поліпшення умов їх праці та побуту, 12 квітня 1984 р.; Постанова Верховної Ради СРСР № 316 // Про реформу загальноосвітньої школи: зб. док. і матеріалів / пер. з рос. – К.: Політвидав України, 1984. – С. 19–23.

237. Про освіту: Закон України [Електронний ресурс] / Електронні дані (1файл). – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> – Назва з екрану.

238. «Про професійно-технічну освіту»: Закон України // Освіта України. – 18 березня 1998 р. – №12.

239. Про типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів: наказ МО № 131 від 3 квітня 1998 року // Освіта України. – 15 квітня 1998 р. – №16.

240. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України [Електронний ресурс] / Електронні дані (1 файл). – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. – Назва з екрану.

241. Проблеми освіти: [спеціальний випуск]. – К.: Науково-методичний центр вищої освіти Міністерства освіти і науки України, Вінницька філія Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», 2004. – 332 с.

242. Прокоп І. Історико-педагогічний аналіз мети виховання у радянській школі 1969-1980-х рр. [Електронний ресурс] / І. Прокоп – Електронні дані (1 файл). – Режим доступу: art.chnu.edu.ua/.../Мета%20виховання%20у%20радянській%20школі. – Назва з екрану.

243. Развитие системы образования в Украине в 1995-2004 гг: национальный доклад [Електронний ресурс] / за матеріалами сайту. – Електронні дані (1 файл). – Режим доступу: <http://zakon.znate.ru/docs/index-15848.html> – Назва з екрану.

244. Растрин Л. Компьютерное обучение и самообучение / Л. Растрин // Информатика и самообразование. – 1991. – № 6. – С. 36–38.

245. Рівний доступ до якісної освіти: програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти [Електронний ресурс] / Міжнародний фонд «Відродження» UNDP – ПРООН. – Електронні дані (1 файл). – Режим доступу: <http://refdb.ru/download/2950531.html>. – Назва з екрану

246. Рижак Л. Філософсько-світоглядні засади освіти України в умовах євро інтеграції / Л. Рижак // Соціогуманітарні проблеми людини – 2005 – № 1/<http://znc.com.ua/ukr/publ/periodic/shpp/2005/1/p034.php>

247. Роде С. Г. Проблема глобалізації освітнього простору сучасної України: соціально-філософський дискурс / С. Г. Роде // Вища освіта України. – № 3. Додаток 1. – 2008 р. – Тематичний випуск «Наука і вища освіта в Україні: міра взаємодії». – С. 150–157.

248. Родионов Б. У. Стандарты и тесты в образовании / Б. У. Родионов, А. О. Татур. – М.: Просвещение. – 1995. – 48 с.

249. Розпорядження КМУ «Про схвалення Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки» від 12 липня 2006 року N396-р [Електронний ресурс] / Електронні дані (1 файл). – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/396-2006-p> /. – Назва з екрана.

250. Розпорядження КМУ «Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні» від 15 травня 2013 року № 386-р.

[Електронний ресурс] / Електронні дані (1 файл). – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/386-2013-p/> – Назва з екрана.

251. Романенко М. І. Сучасна філософсько-освітня парадигма як відображення глобальних соціокультурних трансформацій / М. І. Романенко // Практична філософія. – 2004. – №2. – С. 72–77.

252. Романенко М. І. Методологія дослідження філософсько-освітньої парадигми [Електронний ресурс] / М. І. Романенко. – Електронні дані (1файл). – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-11974.html>. – Назва з екрану.

253. Савченко О. Я. Етапи реформування змісту шкільної освіти в Україні за роки незалежності / О. Я. Савченко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / АПН України. – Ч. 1. – Х.: ОВС, 2002. – С. 210–227.

254. Савченко О. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ / О. Савченко // Шлях освіти. – 2010. – №3. – С. 2–6.

255. Сбруєва А. Л. Суспільство знань / А. Л. Сбруєва // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 887–888.

256. Семенов В. Е. Ценностные ориентации современной молодежи / В. Е. Семенов // СОЦИС. – 2007. – С. 37–43.

257. Семенова М. В. Освітні процеси в Україні 90-х рр. XX ст.: між досягненнями та проблемами (за матеріалами колегії Міністерства освіти України) [Електронний ресурс] / М. В. Семенова. – Електронні дані (1файл). – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_ FILE_ DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Ltkp_2013_72_33.pdf. – Назва з екрану.

258. Сенько Ю. Образование: обращенность в будущее / Ю. Сенько // Alma Mater. – 2006. – № 3. – С. 3–10.

259. Серикова В. В. Субъективная реальность учителя в обучении и воспитании / В. В. Серикова // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 53–61.

260. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография [Электронный ресурс] / В. В. Сериков. – Електронні дані (1 файл). – Режим доступу: www.bimbad.ru/docs/serikov_education_of_personality.pdf. – Назва з екрану.

261. Скотна Н. Роль освіти в цивілізаційному вихованні молоді / Н. Скотна // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – № 4. – С. 114–118.

262. Скубашевська Т. Нові стратегії в контексті впровадження новітніх інформаційних технологій / Т. Скубашевська // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – № 4. – С. 82–88.

263. Соколова Н. Образование и здоровье подрастающего поколения / Н. Соколова // Alma Mater. – 2006. – № 3. – С. 25–27.

264. Сокурская Л. Г. Высшее образование как модель социокультурной трансформации: институциональный аспект анализа / Л. Г. Сокурская // Проблеми розвитку соціологічної теорії. Трансформація соціальних інститутів та інституціональної структури суспільства. – К.: Інститут соціології НАН України, 2003. – С. 404–409.

265. Социальная философия: [учебник] / под общ. ред. В. П. Андрущенко, Н. И. Горлача. – Киев-Харьков : Издательский центр «Единорог», 2002. – 736 с.

266. Социология молодежи: [учебник] / Под ред. д-ра социолог. наук, проф., чл.-корр. РАН В. Н. Кузнецова. – М.: Гардарики, 2005. – 335 с.

267. Стан освіти, науки і культури в середині 1960-х – у 1980-х рр. [Електронний ресурс] / за матеріалами сайту www.ebk.net.ua. – Електронні дані (1 файл). – Режим доступу: http://www.ebk.net.ua/Book/history/mitsyk_iu/part23/2303.htm. – Назва з екрану.

268. Стасюк Г. Є. Освіта як чинник державотворення: дисертація на здобуття наук. ступ. канд. наук: 09.00.10 / Г. Є. Стасюк; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., – 2008. – 201с.

269. Степко М. Ф. Вища технічна освіта і наука України як фактори суспільного розвитку та інтеграції України у світове співтовариство / М. Ф. Степко // Матеріали Всеукраїнської наради ректорів вищих технічних навчальних закладів «Вища технічна освіта України і Болонський процес». – Харків: НТУ «ХПІ», 2004. – С. 19–35.

270. Сухіна В.Ф. Можливості приватної освіти в інноваційному навчанні / В. Ф. Сухіна // «Університетська освіта України XXI століття: проблеми, перспективи, тенденції розвитку». Міжнародна науково-практична конференція. – Харків, 2000. – С. 184–185.

271. Сухова Н. М. Освіта XXI століття як втеча від голих знаків порожнечі / Н. М. Сухова // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія: 36. наук. пр. – № 1 (11). – К.: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2010. – С. 60–63.

272. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.

273. Сучасна освіта та наука в незалежній Україні [Електронний ресурс] / за матеріалами сайту ua-referat.com. – Електронні дані (1файл). – Режим доступу: http://ua-referat.com/Сучасна_освіта_та_наука_в_незалежній_Україні. – Назва з екрану.

274. Табачек І. Особистість вчителя: філософсько-педагогічний екскурс / І. Табачек // Мультиверсум. Філософський альманах. – К.: Центр духовної культури, – 2004. – № 42 // http://www.filosof.com.ua/Jornel/M_42/Tabachek.htm

275. Теоретичні основи педагогіки: Курс лекцій / За ред. О. Вишневського. – Дрогобич: Відродження, 2001. – 268 с.

276. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Круглый стол // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 72 – 80.

277. Тилак Яндхиала Б. Г. Глобальные тенденции и финансирование высшего образования / Б. Г. Тилак Яндхиала // Alma Mater. – 2005. – №2. – С. 5–7.

278. Тимакова Н. И. Взаимодействие участников образовательного процесса как условие развития их потенциала / Н. И. Тимакова // Письма в emissia.offline. Электронный научно-педагогический журнал – 2007 // <http://www.emissia.50g.com/offline/2007/1188.htm>

279. Толстоухов А. В. Творення еко-майбутнього в контексті глобалізації: проблеми керування та перспективи розвитку: Дисс. ...доктора філос. наук: 09.00.09 / Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. – К., 2004. – 393 с.

280. Тоффлер А. Футурошок /А. Тоффлер. – СПб.: Лань, 1997. – 464 с.

281. Тоффлер О. Раса, власть и культура / О. Тоффлер // Новая технократическая волна на Западе. – М.: Прогресс, 1986. – С. 276–287.

282. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс] / Електронні дані (1 файл). – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html> – Назва з екрана.

283. Уайт П. Громадянські чесноти і шкільна освіта: виховання громадян демократичного суспільства / П. Уайт. – К.: Вища школа, 2002. – 118 с.

284. Фасоля А. М. Особистісно зорієнтована освіта: різноманітність парадигм [Електронний ресурс] / А. М. Фасоля. – Електронні дані (1 файл). – Режим доступу: <http://ozonlit.org/osobystisno-zorijentovana-osvita-riznomanitnist-paradyhm/> – Назва з екрану.

285. Федотова Н. Н. Глобализация и образование / Н. Н. Федотова // Философские науки. – 2003. – № 4. – С. 5–24.

286. Федько А., Федько Ю. Якість освіти як об'єкт управління / А. Федько, Ю. Федько // Освіта і управління. – 2006. – Т.9. – № 1. – С. 84–87.
287. Філософські абрисы сучасної освіти: [Монографія] / Авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайдаєнко В. Та інші. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.
288. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – К.: УРЕ, 1986. – 800 с.
289. Хантингтон С. Политический порядок в меняющихся обществах / С. Хантингтон. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – 480 с.
290. Хомік О. А. Інформатизація навчального процесу на гуманітарних факультетах педагогічних вузів / О. А. Хомік // <http://www.icfcst.kiev.ua/SYMPOSIUM/Proceedings/Khomik.doc>
291. Цимбалюк І. М., Пелех Ю. В. Підвищення кваліфікації вчителя: розвиток творчих здібностей молодших школярів: Навчально-методичний посібник / І. М. Цимбалюк, Ю. В. Пелех. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 222 с.
292. Чабала О. Зміна освітніх імперативів на сучасному етапі розвитку системи відносин людини та природи / О. Чабала // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В. П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – № 3. – С. 38–44.
293. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації / О. К. Чаплигін. – Х.: Основа, 1999. – 277 с.
294. Чурмантаєв П. С. Дослідження особливостей поведінки особи в контексті суспільства ризику [Текст] / П. С. Чурмантаєв // Гілея (науковий вісник): збірник наукових праць / Гол. ред. В. М. Вашкевич. – К., 2012. – Випуск 57(№2). – С. 252–256.
295. Чурмантаєв П. С. Суспільство загального ризику і модернізація освітньої рефлексії екстремальних ситуацій [Текст] / П. С. Чурмантаєв // Вища освіта України – Додаток 2 до №3, том VII (32), 2011. – Тематичний

випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 426-434.

296. Шабатин И. И. Образование как главный резерв развития общества / И. И. Шабатин // Экономика образования. – 2002. – № 5. – С. 21–24.

297. Шевальє Т., Ейшер Ж.-К. Фінансування вищої освіти: десять років змін / Т. Шевальє, Ж.-К. Ейшлер // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 85–94.

298. Шевчук О. Б. E-Ukraine. Інформаційне суспільство: бути чи не бути / О. Б. Шевчук, О. П. Голобуцький. – К.: ЗАТ «Атлант UMS», 2001. – 102 с.

299. Шейко В. Філософсько-методологічні основи сучасних інновацій в освіті / В. Шейко // http://cen.iatp.org.ua/libr/iatp5/sekts2-sumy_june2004.doc

300. Шейко В. М. Вища освіта в країнах Заходу: соціальні та етичні аспекти / В. М. Шейко. – Х.: ХДАК, 1999. – 152 с.

301. Шелер М. Формы знания и образование / М. Шелер // Человек, 1992. – № 4. – С. 89–90.

302. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України [Електронний ресурс] / Електронні дані (1 файл). – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua> – Назва з екрана.

303. Шишов С. В., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе / С. В. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.

304. Школа и новаторство [Текст] // Учительская газета. – 1987. – 11 апреля. – С. 3.

305. Шубелка Н. В. До питання про освітню парадигму / Н. В. Шубелка // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С.43-50.

306. Щербаков Б. Ю. Парадигмы современного образования: человек и культура / Б. Ю. Щербаков. – М.: Логос, 2001. – 144 с.

307. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская . – М.: Сентябрь, 2000. – 112 с.

308. Ямбург Е. А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования [Электронный ресурс] / Е. А. Ямбург. – Электронні дані (1файл). – Режим доступу: http://www.physics.uni-altai.ru/home/sculov/club/view.php?id_pub=58. – Назва з екрану.

309. Яницкий О. Н. Социология риска [Текст] / О. Н. Яницкий. – М.: LVS, 2003. – 192 с.

310. Янкович О. І. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957-2008): монографія / За ред. В. М. Чайки. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 320 с.

311. Яресько К. В. Розвиток освітніх парадигм у сучасній педагогічній науці [Електронний ресурс] / К. В. Яресько. – Електронні дані (1файл). – Режим доступу: library.uipa.kharkov.ua/library/Left_menu/Zbirnuk/6/.../Яресько.doc. – Назва з екрану.

312. Ясперс К. Ідея університету / К. Ясперс // Ідея університету. Антологія. – Львів, 2002. – С. 109–167.

313. Яцейко М. Демократизація освіти як тенденція її розвитку у ХХІ столітті / М. Яцейко // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис / [гол. ред. В.П. Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – № 4. – С. 34–39.

314. Bell D. The Coming of Post-industrial Society. A Venture in Social Forecasting. – N. Y., 1973.

315. Covello V. T. Seven cardinal rules of risk communication [Text] / V. T. Covello, F. Allen. – Washington DC: Environmental Protection Agency, 1988. – 258 p.

316. Colley H. Informality and formality in learning / H. Colley, P. Hodkins, J. Malcom: A report for the Learning and Skills Research Centre. – Leeds, UK: University of Leeds, 2003. – 93 p.

317. Dave R. H. Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects // Foundation of Lifelong Education. – Hambourg, 1976. – P. 34.

318. Dave R. H. Lifelong Education and School Curriculum. – Hamburg, Unesco Institute for Education, 1973. – P. 30.

319. Edwards W. Public values in risk debates [Text] / W. Edwards, D. von Winterfeldt // Risk Analysis. – 1978. – № 7. – P. 141-158.

320. Harkins A. Re-missioning higher education for knowledge and innovation: Supporting the leadership roles of all individuals // Theory of Science, XII (XXV) 3. – P. 45-58.

321. Lagadec P. A New Cosmology of Risks and Crises: Time for a Radical Shift in Paradigm and Practice [Text] / Patrick Lagadec // Review of Policy Research. – 2009. – Volume 26, Number 4. – P. 475-488.

322. Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries. – A World Bank Report. Washington, D. C. – 2003. – 110 p.

323. Livingstone D. W., D. Hart and S. Stowe. (2001). Adult Informal Learning and Training in Canada: Findings of the 1998 NALL National Survey and 2000 Followup Survey. – Toronto: Centre for the Study of Education and Work. – 210 p.

324. Masuda Y. / The Information Society as Post-Industrial Society. – Washington, 1981.

325. McCabe D. Knowing about the Good A Problem with Antiperfectionism [Text] / D. McCabe // Ethics. – Vol . 110. – № 2. – 2000. – P. 173-192.

326. O'Riordan T. The cognitive and political dimension of risk analysis [Text] / T. O'Riordan // Environmental Psychology. – 1983. – №3, JP. – P. 345-354.

327. Perrow Ch. Complex Organizations: A Critical Essay [Text] / Charles Perrow. – N.Y.: McGraw-Hill Publishers, Third edition, 1986. – 215 p.

328. Perrow Ch. Normal Accidents: Living With High Risk Technologies [Text] / Charles Perrow. – Princeton, NJ: Princeton University Press, Revised edition, 1999. – 295 p.

329. Perrow Ch. The Next Catastrophe: Reducing Our Vulnerabilities to Natural, Industrial, and Terrorist Disasters [Text] / Charles Perrow. – Princeton, NJ: Princeton University Press, 2011, New Edition. – 174 p.

330. Policy Paper for Change and Development in Higher Education. – Paris: UNESCO, 1995. – 44 p.

331. Roach S. Stephen. The Productivity Paradox // New York Times. – Nov. 30. – 2003. – P. 9.

332. Ruchen Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society / Ruchen Dominique S. – Germany: Hogrefe & Huber Publishers, 2003. – 206 p.

333. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education / E.Short // Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol. 36. – № 2. – P.5.

334. Short J. F. Social dimensions of risk: The need for a sociological paradigm and policy research [Text] / J. F. Short // The American Sociologist. – 1987. – №12. – P. 167-172.

335. European Court of Justice. – [Электронный документ]. – Режим доступа: <http://www.echr.coe.int/>

336. European employment strategy. – [Электронный документ]. – Режим доступа: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=101&langId=en>

337. New Perspectives for Learning – Briefing Paper 20. Lifelong Learning: implications for Universities, November'2001. – Электронный документ. – Режим доступа: <http://www.pjb.co.uk>

338. Sweeney, C. Impact of Perestroika and Glasnost on Soviet Education: a Historical Perspective for Follow-On Research [Электронный ресурс] / Chuck Sweeney. – Режим доступа: <http://www.friends-partners.org/oldfriends/education/russian.education.research.html>.