

**Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна  
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка**

**Світлана Щудло**

**ВИЩА ОСВІТА  
У ПОШУКУ ЯКОСТІ:  
QUO VADIS**

**Монографія**

**Харків – Дрогобич  
Коло  
2012**

УДК 316.74:37  
ББК 74ю584 (4УКР)  
Щ 93

**Рецензенти:**

**Кононов І. Ф.** – доктор соціологічних наук, професор, завідувач кафедри філософії і соціології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка;

**Подольська Є. А.** – доктор соціологічних наук, професор, завідувач кафедри філософії та гуманітарних дисциплін Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія».

***Рекомендовано до друку***

*Вченою радою Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна  
(протокол № 11 від 29 жовтня 2012 року);*

*Вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету  
імені Івана Франка (протокол № 11 від 17 жовтня 2012 року).*

**Щудло Світлана**

**Щ 93** Вища освіта у пошуку якості : quo vadis / Світлана Щудло. –  
Харків – Дрогобич : Коло, 2012. – 340 с.

**ISBN 978-617-642-069-9**

У монографії осмислюються проблеми стану та механізмів підвищення якості вищої освіти. На підставі результатів проведеного автором історичного та методологічного аналізу концепту «якість освіти», обґрунтовується потенціал його застосування у предметному полі неінституціональної соціології. Особлива увага відводиться дослідженню суб'єктів освітнього простору, їхньої участі в забезпеченні та оцінці якості освіти. На матеріалах емпіричних соціологічних досліджень аналізується якість сучасної вищої освіти, при цьому особлива увага приділяється вищій педагогічній освіті, від якої залежить якість системи освіти загалом.

Для студентів, аспірантів, науковців та викладачів соціологічних і соціогуманітарних дисциплін, а також усіх, хто цікавиться соціологією освіти.

**УДК 316.74:37**  
**ББК 74ю584 (4УКР)**

**ISBN 978-617-642-069-9**

© С. Щудло, 2012  
© Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2012  
© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2012  
© Коло, 2012

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	5
<b>РОЗДІЛ 1. ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ</b> .....	17
1.1. Еволюція змісту поняття «якість»: від абсолютного до відносного .....	17
1.2. Якість як ключова характеристика вищої освіти: науковий дискурс .....	26
1.3. Особливості соціологічного аналізу концепту «якість освіти».....	42
<b>РОЗДІЛ 2. НЕОІНСТИТУЦІОНАЛІЗМ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДРУНТЯ СОЦІОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ</b> .....	57
2.1. Евристичний потенціал неінституціонального підходу до аналізу якості вищої освіти .....	57
2.2. Якість вищої освіти в оптиці теорії «інституційних пасток» .....	74
2.3. Неінституціональний аналіз суб'єктів освітнього простору .....	85
<b>РОЗДІЛ 3. ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН</b> .....	108
3.1. Трансформація цілей вищої освіти в умовах переходу до інформаційного суспільства та їх відображення у моделях якості освіти.....	108
3.2. Соціальні детермінанти якості вітчизняної освіти .....	130
3.3. Болонський процес та перспективи підвищення якості вищої освіти .....	145
<b>РОЗДІЛ 4. ЯКІСТЬ ОСВІТИ ТА ОСВІТНІ СТАНДАРТИ</b> .....	155
4.1. Державні та громадські механізми оцінювання якості освіти.....	155
4.2. Соціальна стандартизація освіти: конвенційна модель якості освіти .....	165
<b>РОЗДІЛ 5. ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ОЦІНКАХ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ</b> .....	176
5.1. Аксиологічний вимір освіти: за результатами емпіричних досліджень...176	
5.2. Громадська думка про якість вищої освіти .....	204
5.3. Якість вищої освіти в оцінках студентів.....	221
<b>РОЗДІЛ 6. ВИЩА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ</b> .....	235
6.1. Педагогічна освіта в системі вищої освіти України.....	235

6.2. Ціннісні орієнтації та мотивація педагогічної діяльності майбутнього вчителя.....	245
6.3. Студенти педагогічного фаху про якість своєї освіти .....	261
6.4. Якість підготовки абітурієнтів як умова забезпечення якісної підготовки сучасних педагогів.....	270
6.5. Вчитель як професія та покликання .....	281
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	296
<b>ЛІТЕРАТУРА</b> .....	304

## ВСТУП

«Сьогодні скрізь ведеться мова про нову хворобу – хворобу якості. Складається враження, що вірус цього поняття вразив увесь світ – з півночі до півдня, із заходу на схід...У наші дні якість перебуває у центрі уваги цілого світу. У всіх сферах суспільства ведуть мову про якість: у промисловості, сфері обслуговування, медицині і, звісно ж, освіта не виняток...Ведуться дискусії про якість освіти (чи про її відсутність), включаючи і вищу»...» [53, с. 17]. Ці слова відомого голландського дослідника у сфері освіти А. Вроєйнстийна є досить влучними і адекватно відображають ситуацію, що склалася у суспільстві з приводу пошуку резервів самозбереження та розвитку в умовах формування інформаційної цивілізації.

Проблема забезпечення якості є такою ж давньою, як і саме людство. В усі часи люди прагнули забезпечити високу якість свого життя, особливо в тих випадках, коли треба було гарантувати збереження здоров'я людини, безпеку використання продукції чи охорону навколишнього середовища тощо. У сучасних умовах інтенсифікації суспільного розвитку і глобалізації ринку, удосконалення технологій та зростання конкуренції проблематика якості стала особливо актуальною, стосується усіх, без винятку, країн, галузей, установ й організацій. У книзі «Історія управління заради якості» відомий фахівець у сфері менеджменту якості Дж. Джуран спрогнозував: «XX століття було століттям продуктивності, однак XXI століття буде століттям якості» [321, р. 597]. Предбачаючи зростання наукового зацікавлення якістю, дослідник акцентує увагу на трьох сферах, до яких найбільше буде звернена увага фахівців з управління якістю – «охорона здоров'я, урядова діяльність та освіта» [322, р. 365]. Не можна не погодитися з тим, що освіта все більше стає суспільним пріоритетом у контексті забезпечення якості. На нашу думку, досить закономірним є зростання інтересу до якості освіти з огляду на формування «суспільства знань».

Метою перманентних трансформацій у вітчизняній системі освіти протягом останніх двадцяти років також є підвищення її якості. Якість освіти – загальновизнаний пріоритет формування єдиного європейського простору вищої освіти, до якого в 2005 році приєдналася Україна. Водночас виявляється очевидним, що тривалі

освітні реформи у напрямі підвищення її якості, не дають очікуваного результату. На практиці ми стикаємося з ситуацією, за якої, чим сильнішим є бажання досягти поставленої мети – підвищити якість освіти, тим більш недосяжним воно виявляється. Прагнення реформаторів досягти бажаної якості освіти стає своєрідним привидом, фата-морганою.

З огляду на означену ситуацію, суттєвого значення в сучасних умовах набуває теоретичне осмислення сутності якості освіти. Це зумовлює потребу чіткого визначення поняття «якість освіти», оскільки йому приписуються різноманітні, часто протилежні значення. Також важливим є його осмислення з позицій не лише сьогодення, а й майбутнього. Відсутність однозначного розуміння та трактування якості освіти, яка є стрижнем усіх освітніх реформ, суттєво гальмує модернізаційні процеси в освіті, знижує узгодженість дій суб'єктів освітнього простору.

Найімовірнішою причиною «загадкової» сутності концепту «якість» є його динамічність. Уявлення про нього змінюються залежно від культурної традиції та соціально-економічного розвитку суспільства, цивілізаційного етапу, включення до глобалізаційних процесів, підходу наукового аналізу. Багатоманітність і водночас суперечливість поглядів на якість освіти, відсутність ґрунтовних досліджень цієї проблеми, які б давали уявлення про якість як соціологічну категорію, яка інтегрує у собі суспільний, економічний, духовний та інший аспекти, актуалізує наукове дослідження цього феномену.

Дослідницький інтерес до проблеми якості освіти перебуває на стадії становлення. Останніми роками суттєво збільшилась кількість праць, присвячених цьому питанню. Активізація наукових розвідок цієї проблеми суттєво підкріплюється соціальним замовленням. Спостерігається активне послуговування поняттям «якість освіти». Найважливіші вітчизняні та міжнародні нормативні документи, що регулюють сферу освіти, розглядають означене поняття як ключове. Ми маємо на увазі Державну національну програму «Освіта» (Україна XXI століття), Закон України «Про вищу освіту», Болонську декларацію та ін. У практичному контексті, зокрема на інституційному рівні, активізується створення агенцій з якості освіти, впровадження систем якості освіти. Типовою практикою для багатьох навчальних закладів є запровадження елементів системи якості,

спрямованою на підвищення їхньої конкурентоздатності на ринку освітніх послуг.

Незважаючи на широке вживання категорії «якість освіти», вона досі не отримала однозначного трактування, у зв'язку з чим її використовують для позначення абсолютно різних феноменів. На практиці ті чи інші соціальні групи по-різному задають семантичне поле цього поняття, що породжує конфліктні ситуації, які відображаються на темпах та ефективності трансформацій в освіті.

Особливу тривогу викликає стан вищої освіти. На початку ХХІ століття загострилася проблема взаємної адаптації вищої освіти з іншими підсистемами суспільства, особливо ринком праці. Невідповідність реального стану і динаміки інституту вищої освіти сучасним запитам суспільства гальмує темпи його розвитку, зумовлюючи потребу глибшого вивчення та виявлення напрямів змін у вищій школі. Потребу реформування освіти відповідно до запитів українського суспільства і світових освітніх тенденцій актуалізує також і зростання конкуренції на ринку освітніх послуг та на ринку праці і водночас суттєве розбалансування цих двох ринків. Механізмом виходу з такої ситуації, на нашу думку, постає підвищення якості освіти. Однак таке завдання може виявитися нездійсненним, оскільки концепт якості освіти досі не отримав однозначного узгодженого тлумачення як в Україні, так і за кордоном, не завершений процес всебічного наукового осмислення категоріального апарату, не вироблено адекватних теоретико-методологічних підходів до проведення цієї логіко-дискурсивної процедури, не з'ясовані та не узгоджені уявлення суб'єктів освітнього простору відносно сутності, критеріїв та індикаторів, змісту і практичного забезпечення якості вищої освіти.

У сучасній науковій літературі освітня тематика розроблена досить глибоко і представлена значним колом як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Теоретичну основу нашого дослідження склали праці Е. Дюркгейма, Д. Дьюї, У. Уорда, в яких започатковано соціологічне вивчення освіти, що дало поштовх до інституціоналізації соціології освіти. Цінними для нас були ідеї таких західних соціологів, як Р. Будон, П. Бурдьє, М. Вебер, Н. Гросс, З. Коллінз, К. Маннгейм, Т. Парсонс, у чийх наукових працях здійснено фундаментальний аналіз змін в освіті. Класичними для осмислення кризових процесів в освіті стали праці американського дослідника Ф. Кумбса. Підґрунтям для нашого власного розуміння

напрямів трансформації освіти стали ідеї Е. Тоффлера щодо перебудови освіти, зорієнтованої та суб'єктивну парадигму часу. Суттєве значення для осмислення можливих перспектив розвитку суспільства мала теорія «суспільства ризику» У. Бека. Теоретичним підґрунтям аналізу цивілізаційних змін та трансформації освітніх цілей стала концепція «людського капіталу», створена та розвинена Г. Беккером, Дж. Кендриком, Т. Шульцом та ін.

Питанням концептуального осмислення сучасних інноваційних процесів у сфері освіти присвячені праці вітчизняних дослідників освіти, зокрема В. Андрущенко, В. Вікторова, О. Вишневського, Л. Губерського, В. Кременя, О. Навроцького, В. Розіна, В. Скотного, Н. Скотної, Е. Турчанінова та ін.

Сучасна соціологічна думка з проблем освіти представлена значною кількістю праць українських учених, серед яких В. Астахова, К. Астахова, В. Бакіров, І. Гавриленко, Л. Герасіна, Є. Михайльова, С. Оксамитна, Є. Подольська, Л. Сокурянська, Л. Хижняк, Ю. Чернецький, В. Чепак, І. Шеремет, О. Якуба та ін., а також зарубіжних дослідників – Р. Боровича, І. Бялецькі, В. Добренькова, П. Длугоша, М. Захорської, Г. Зборовського, І. Ільїнського, М. Незгоди, В. Нечаєва, В. Тарантея, А. Осипова, А. Філіппова та ін.

Незважаючи на значну активізацію наукових досліджень з проблем освіти, вони не дають вичерпних відповідей на запитання, чи відбувається переосмислення ролі інституту освіти у сучасному суспільстві, як цивілізаційні зміни трансформують освітні цілі і наскільки вони узгоджені із сучасними та перспективними суспільними потребами та адекватні їм, як усе зазначене вище позначається на забезпеченні якості сучасної освіти.

Аналіз освіти як соціального інституту, до якого ми вдаємося у межах своєї наукової розвідки, базується на наукових дослідженнях, присвячених ролі інститутів в суспільних змінах, зокрема на працях Е. Дюркгейма та Т. Парсонса. У полі нашого зору перебувають також праці Т. Веблена, в яких він досліджує проблему недосконалості соціальних інститутів, яка постала також у дослідженнях Б. Артура та Д. Норта. Серед сучасних дослідників вагомий внесок у розробку даної проблематики зробили А. Аузан, Є. Головаха, А. Гриценко, В. Дементьєв, С. Макеєв, І. Малий, М. Матусевич, В. Полтерович, Р. Пустовій, Е. Цибульська, В. Ядов та ін. Праці Дж. Мейера склали підґрунтя для інституційного осмислення вищої освіти.



Зміни інституту освіти, зокрема, інституційні ризики освіти, знайшли певне наукове осмислення у працях К. Астахової, Є. Балацького, А. Бронської, Н. Веретеннікової, І. Кононова, В. Пелехової, В. Чепак, П. Щеглова та ін. Аналіз моделей оцінювання якості освіти в управлінні вищим навчальним закладом крізь призму неоінституціоналізму здійснює К. Павленко.

Для осмислення нами проблеми якості освіти велике значення має аналіз еволюції філософських поглядів на поняття «якість», сформульованих у працях Платона, Аристотеля, Дж. Локка, І. Канта, Р. Декарта, Г. Гегеля та ін. Особливе значення для осмислення багатогранності поняття «якість», зокрема стосовно його застосування для характеристики вищої освіти, мають праці Д. Гріна, Р. Пірсіга та Л. Харвея.

Поштовх до пізнання можливостей впливу на якість освіти та управління нею дають класичні концепції менеджменту якості Е. Демінга, Дж. Джурана, Ф. Кросбі, К. Ісикави та ін.

Науковий доробок вітчизняних та зарубіжних дослідників з проблеми якості освіти розкриває її філософські (В. Заболотний, В. Кремень, М. Матюшкіна, О. Субетто, Р. Шматков та ін.), управлінські (А. Алексєєнко, В. Вікторов, А. Вроєїнстийн, С. Дорошевич, Л. Одерій, С. Плаксієв та ін.) та педагогічні аспекти (В. Вербець, Ю. Єрастов, В. Курбатов, В. Осух, З. Ратайчак, Б. Сітарська, З. Спендел, С. Шишов та ін.).

Проблеми реформування педагогічної освіти, які перебувають у фокусі нашої уваги, стали предметом спеціальних досліджень А. Алексюка, В. Андрущенко, А. Бойко, В. Горської, В. Засипніка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лутая, М. Михальченка та ін. Серед фундаментальних соціологічних досліджень професійного статусу вчителів потрібно виділити праці В. Собкіна та П. Писарського. Дослідженню проблем викладацького корпусу присвячені дослідження В. Астахової, В. Вербеця, Г. Коржева, В. Кіпеня, С. Плаксієв, В. Скотного та ін. Суб'єктні характеристики студентства в освітньому процесі розкриваються у працях В. Астахової, О. Лисєєнко, В. Онищука, Є. Подольської, Л. Сокур'янської, Л. Хижняк та ін. Однак, незважаючи на значну кількість досліджень, системному соціологічному аналізу педагогічної освіти відведено незначне місце. Практично відсутні дослідження якості підготовки педагогів.

У концепції зазначеного вище, нагального наукового розв'язання потребує проблема неузгодженості уявлень різноманітних суб'єктів освіти відносно якості вищої освіти, її критеріїв та індикаторів, змісту і практичного забезпечення. Зі свого боку, ця неузгодженість зумовлює розбалансованість ринку освітніх послуг та ринку праці у нашій країні. У пошуку шляхів розв'язання зазначеної проблеми ми сформулювали гіпотезу власного дослідження, висловивши припущення стосовного того, що якість освіти є конвенційним феноменом, відносним за своєю суттю; її забезпечення можливе завдяки соціальній стандартизації освіти, тобто узгодженню вимог та очікувань усіх суб'єктів освітнього простору щодо якості освітніх послуг.

Отже, об'єктом дослідження є якість вищої освіти, а предметом – чинники забезпечення якості вищої педагогічної освіти в Україні. Мета нашого дослідження – розробка концепції якості вищої педагогічної освіти, чинників та механізмів її забезпечення.

Визначаючи можливе теоретико-методологічне підґрунтя нашого дослідження, ми дійшли висновку, що серед наявних сьогодні підходів до вивчення досліджуваного феномену найбільш придатним є неоінституціональний підхід, який репрезентований теоріями Л. Болтанскі, Л. Гурвича, Р. Коуза, Д. Норта, Р. Саймона, Л. Тевено, Н. Флігстіна та ін.

Аналізуючи поведінку суб'єктів освітнього простору, ми виходимо з акторо-центричного інституціонального підходу Ф. Шарпфа, спираємося, на теорію неповної раціональності Г. Саймона, теорію контрактів Д. Мюллера, теорію конвенцій французьких учених Л. Тевено та Л. Болтанскі, відповідно до якої пояснюється механізм досягнення згоди між соціальними акторами у визначенні нормативних принципів в освіті – освітніх стандартів, а також на погляди М. Дентона на регулятивну функцію академічних стандартів та теорію інституційних пасток В. Полтеровича.

Застосування неоінституціонального підходу до аналізу статичних та динамічних характеристик освітньої системи, чинників та механізмів зазпечення підвищення якості освіти, надало нам можливість дослідити обрану проблему на декількох рівнях – інституційному, організаційному та індивідуальному. Трирівневий вимір вищої освіти та її якості, тобто поєднання макро-, мезо- та мікрорівня соціологічного аналізу освіти, забезпечило системне розкриття досліджуваної проблеми. Так, на макрорівні ми

аналізували інституційне середовище, яке встановлює загальні межі та напрями взаємодії освітніх суб'єктів; на мезорівні – організаційні форми та структури управління, які визначають конкретні межі взаємодії суб'єктів з урахуванням інституційних обмежень та можливостей; на мікрорівні – цінності, інтереси, мотивації суб'єктів освітнього простору. Таким чином, використання неоінституціонального підходу як макросоціологічної теорії уможливило бачення діалектичної взаємодії інституту освіти та соціальних суб'єктів, включених в освітній простір. Застосування цього підходу вимагало від нас до звернення до кількісних методів, зокрема до масових опитувань випускників шкіл, студентської молоді, громадської думки українського суспільства загалом.

Акцентуючи увагу на таких суб'єктах освітнього простору, як студенти, ми не змогли обмежитися лише застосуванням неоінституціонального підходу. Ще однією оптикою нашого дослідження є феноменологічна соціологія, зокрема т.зв. «практична парадигма», в межах якої ми розглядаємо академічні практики сучасних студентів як важливий чинник та показник якості процесу, а також результату освітньої діяльності і окремого вишу, і системи вищої освіти загалом. У зв'язку з цим, звертаємося до наукових напрацювань таких соціальних учених, як Е. Гуссерль, М. Шелер та А. Шюц. Зазначимо, що в межах цього напрямку суспільство тлумачиться як таке, що постійно відновлює соціальну реальність у ході інтерпретативної та комунікативної діяльності людей. Згідно з поглядами А. Шюца, соціальна реальність виявляється у повсякденному житті людей, які пов'язані між собою різноманітними відносинами взаємодії. Застосування цього методологічного підходу зумовило наше звернення до якісних методів соціологічного дослідження, зокрема до таких з них, як глибинні індивідуальні інтерв'ю, фокусовані групові інтерв'ю, біографічний метод.

**Емпіричну базу** нашого дослідження складають результати низки міжнародних, загальнонаціональних, міжрегіональних та внутрішньоуніверситетських досліджень, проведених як самостійно, так і за нашою безпосередньою участю.

Йдеться, зокрема, про три дослідницькі (кількісно-якісні) проекти, реалізовані кафедрою соціології та соціологічною лабораторією Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна протягом 2000 – 2009 рр. (науковий керівник проектів – проф. Л. Сокур'янська), з яких у двох останніх автор брала участь.

Перше з них – загальнонаціональне дослідження «Сучасні університети як осередки формування інтелектуальної еліти українського суспільства» (2000 – 2001 рр.; за репрезентативною вибіркою було опитано 1810 українських студентів; зібрано майже 200 студентських біографій).

Ще одним дослідженням, результати якого увійшли до монографії, стало міжнародне дослідження «Вища освіта як фактор соціоструктурних змін: порівняльне дослідження посткомуністичних суспільств» (2005 – 2007 рр.; за репрезентативною вибіркою опитано 3057 студентів ВНЗ України, а також 750 студентів ВНЗ Білорусі; окрім того, було опитано 577 студентів ВНЗ (вибірка не репрезентативна); зібрано приблизно 200 студентських біографій, проведено дев'ять фокусованих групових інтерв'ю зі студентами Харкова, Львова та Луцька).

Третім дослідницьким проектом, на результати якого ми передовсім спираємося у нашій монографії, стало міжнародне дослідження «Проблеми формування громадянської ідентичності української молоді: роль освіти як чинника консолідації суспільства» (2008 – 2009 рр., за репрезентативною вибіркою опитано 3058 студентів ВНЗ України, а також 628 студентів ВНЗ Росії та 300 – Білорусі (вибірка у Росії та Білорусі нерепрезентативна); проведено шість фокусованих групових інтерв'ю та вісімнадцять глибинних інтерв'ю зі студентами Харкова і Дрогобича).

У цій монографії, звертаючись до останнього дослідження, ми акцентуємо увагу на результатах опитувань українського студентства, вибірка якого формувалася з урахуванням таких критеріїв, як профіль навчання, курс навчання та територіальне розташування вишів. За профілем навчання опитано: 788 студентів-гуманітаріїв (26%), 724 студентів природничих (24%), 866 студентів технічних (28%) та 676 студентів економічних (22%) спеціальностей. За роком навчання опитано: 1611 студентів першого курсу (53%) та 1447 четвертого (47%). За критерієм територіального розташування українських ВНЗ, в яких проводилося дослідження, Центральний регіон представлений 693 студентами (23%), Східний – 896 (29%), Західний – 764 (25%), Південний – 705 (23%).

Для розв'язання поставлених нами завдань із загального масиву цього дослідження ми виокремили педагогічні вищі навчальні заклади (N=483). Серед них: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Мелітопольський державний

педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка. Результати опитування майбутніх педагогів ми зіставляємо з даними, отриманими у ВНЗ усіх інших профілів навчання.

Окрім результатів досліджень серед українських студентів, у монографії ми спираємося на результати крос-регіонального дослідження «Україна: образи регіонів та міжрегіональні відносини (Львівщина – Луганщина)» (2007 р., опитано 1536 осіб у Львівській та Луганській областях, віком від 18 років). Опитування проведене в обласних центрах – Львові (N=375) та Луганську (N=363), у містах Дрогобичі (N=298) та Стаханові (N=300), а також чотирьох селах Луганської (N=100) та чотирьох селах Львівської областей (N=100). Збір інформації проводився методом стандартизованого інтерв'ю за репрезентативною для даних населених пунктів вибіркою, яка формувалася на основі квотного відбору за критеріями віку, статі та освіти. У 2008 році для поглиблення результатів стандартизованого опитування проведено 10 фокусованих групових інтерв'ю (5 у Львівській області, з них: Львів – 2, Дрогобич – 2, село Нижній Лужок Дрогобицького району – 1, та 5 у Луганській області, з них: Луганськ – 3, Стаханов – 1, село Пархоменко Краснодонського району – 1).

Це дослідження здійснювалося у межах спільного наукового проекту Луганського національного університету імені Тараса Шевченка та Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (керівник проекту – проф. І. Кононов, співорганізатор дослідження у Львівській області – автор цієї монографії).

У монографії використано також результати дослідження «Проблеми та перспективи продовження освіти випускниками шкіл Західної України», ініційоване Дрогобицьким державним педагогічним університетом імені Івана Франка (2006 р., керівник дослідження проф. М. Михальченко, координатор проекту у Львівській області – автор цієї монографії). Дослідження проведено у восьми областях Західної України, а саме: Волинській, Рівненській, Львівській, Тернопільській, Івано-Франківській, Закарпатській, Хмельницькій та Чернівецькій. За репрезентативною квотною вибіркою було опитано

1616 респондентів, віком від 18 років, та 2011 школярів випускних класів.

Оскільки у фокусі уваги нашого дослідження перебуває проблема якості педагогічної освіти, в його емпіричній базі особливе місце посідають результати соціологічних досліджень, проведених автором у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка. Зокрема, йдеться про два етапи дослідження «Ціннісні орієнтації та мотивація професійного вибору майбутніх педагогів», здійсненого за репрезентативною вибіркою методом анкетного опитування серед студентів першого курсу цього вишу (2009 (N=330) та 2012 (N=300) рр.).

Ще одним дослідженням, до результатів якого ми звертаємося у цій монографії, є дослідження «Проблеми якості підготовки майбутнього вчителя» (2010 – 2011 рр.). Методом напівструктурованого інтерв'ю опитувались студенти магістратури Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (N=120).

Стан справ у системі вітчизняної вищої освіти стає більш зрозумілим при зіставленні даних вітчизняних досліджень з результатами, отриманими у міжнародних соціологічних проектах. Саме тому емпіричну базу нашого дослідження складають також масиви даних другої – п'ятої хвиль міжнародного порівняльного соціологічного проекту «Європейське соціальне дослідження», що проводиться міжнародним консорціумом, координатори якого від України Є. Головаха та А. Горбачик<sup>1</sup>. Послугуючись масивами даних Європейського соціального дослідження (European Social Survey, далі – ЄСД), доступними з дослідницьких баз на офіційному сайті ЄСД [312], ми виявили рівень задоволеності системою освіти в Україні та країнах Європи та чинники, які його зумовлюють, з'ясували динаміку рівня задоволеності впродовж останніх років. Систематичність дослідження та обсяг отриманих даних дав нам змогу фіксувати тенденції соціальних змін і зіставляти їх у часовому

---

<sup>1</sup> Європейське соціальне дослідження (European Social Survey) – це міжнародне моніторингове дослідження, яке регулярно проводиться раз на два роки у країнах Європи, починаючи з 2002 року. Про масштабність дослідження та обсяг даних свідчить представництво учасників: 2002 р. – 22 країни, 2004 р. – 24, 2006 р. – 25, 2008 р. – 31, 2010 р. – 28. Україна в цьому проекті була учасницею чотирьох хвиль, включившись з другої хвилі. Опитування проводилося за репрезентативною вибіркою методом інтерв'ю. Обсяг вибіркової сукупності в Україні по роках такий: 2004 – N=1863 особи, 2006 – N=1768 осіб, 2008 – N=1668 осіб, 2010 – N=1931 особа.

та територіальному розрізах, проаналізувати місце української освіти у міжнародному контексті.

Засновуючись на викладених вище теоретичних засадах, а також отриманій нами емпіричній інформації, ми вибудували логіку свого дослідження, яка знайшла відображення у структурі цієї монографії. У шести її розділах висвітлені питання, що пов'язані з теоретичним осмисленням концепту «якість освіти» та його соціологічною інтерпретацією; розкривається евристичний потенціал неоінституціонального підходу до якості вищої освіти; здійснюється дослідження еволюції суспільних уявлень про якісну освіту, зіставляються моделі якості освіти в індустріальному та постіндустріальному (інформаційному) суспільствах; зосереджується увага на державних механізмах забезпечення якісної освіти, розкривається обмеженість їхнього регуляторного впливу на вітчизняну освітню систему; обґрунтовується необхідність соціальної стандартизації освіти шляхом узгодження вимог та очікувань усіх суб'єктів освітнього простору щодо якості освітніх послуг; проводиться соціологічний аналіз якості вищої освіти крізь призму громадської думки і оцінок сучасного українського студентства; фокусується увага на вищій педагогічній освіті та чинниках забезпечення її якості.

\*\*\*

У роботі над монографією ми відчували постійну підтримку своїх наставників та колег з Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна та Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Особливу вдячність висловлюємо науковому консультанту нашої роботи професорові Сокурянській Людмилі Георгіївні. Без її творчих наукових ідей, залучення до соціологічних досліджень, цінних порад, глибокого і вдумливого прочитання тексту, емоційної підтримки ця праця не змогла б побачити світ.

Висловлюємо щиросердну подяку ректору Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, світлої пам'яті професору Скотному Валерію Григоровичу, якого, на превеликий жаль, уже рік немає з нами, за допомогу у наших наукових пошуках, сприяння у реалізації соціологічних проектів, які лягли в основу нашої роботи, за приклад, гідний наслідування.

Працюючи над монографією, ми відчували постійну підтримку ректора Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

професора Бакірова Віля Савбановича та ректора Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка професора Скотної Надії Володимирівни, за що їм щиро дякуємо.

Глибока вдячність за увагу до нашої монографії її рецензентові професору Подольській Єлизаветі Ананіївні, поради та зауваження якої сприятимуть у нашій подальшій роботі над досліджуваною проблемою. Особливу подяку висловлюємо професору Кононову Іллі Федоровичу за рецензування монографії та багаторічну наукову співпрацю, проведення спільних дослідницьких проектів, результати яких знайшли відображення у нашій монографії, надзвичайно цінні поради, зокрема методологічного характеру, щодо досліджуваної нами проблеми.

Ми відчували постійну підтримку колективу кафедри правознавства, соціології та політології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, зокрема у проведенні соціологічних опитувань, на які ми спираємося у даній роботі, за що ми щиро вдячні.

Дякуємо нашим колегам Невмержицькій Ірині Михайлівні за допомогу у підготовці цієї монографії до публікації та доценту Сковікову Олексію Костянтиновичу за сприяння у її публікації.

Щира вдячність студентам – учасникам соціологічних досліджень, результати яких лягли в основу цієї наукової праці.

Висловлюємо глибоку подяку найдорожчим людям: мамі – Русиняк Валентині Федорівні та синові Сергієві за надзвичайне розуміння та неоціненну підтримку, які вони виявляли й виявляють до наших наукових пошуків.



# РОЗДІЛ 1. ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

## 1.1. Еволюція змісту поняття «якість»: від абсолютного до відносного

Осмислюючи проблеми вищої освіти, в епіцентр досліджень науковців різних галузей, в тому числі і соціологів, потрапляє якість освіти. Зростання чисельності публікацій, в яких автори звертаються до проблеми якості освіти, на нашу думку, не наближує нас до проникнення у сутність якості, а навпаки, віддаляє, заводять у глухий кут через неузгодженість поглядів на «якість» і «якість освіти», неоднозначне трактування цих концептів та їх змістове наповнення. Наше звернення до цих понять дасть нам змогу чітко відповісти на запитання: що саме ми будемо досліджувати, та виокремити соціологічний дослідницький аспект. Інтерпретація поняття «якість» є складною з огляду на його багатозначність та міждисциплінарність. У різні часи в різних контекстах воно змінювало своє семантичне поле. Звернувшись до етимології слова «якість» (лат. *qualities*), з'ясуємо, що воно є похідним від слів «який», «якими властивостями володіє», окреслює властивість предмета. У тлумачному словнику української мови поняття «якість» трактується як «по-перше, наявність істотних ознак, властивостей, особливостей, що відрізняють один предмет чи явище від інших; по-друге, та чи інша властивість, вартість, міра придатності» [221, с. 888].

Поняття «якість» у широкому розумінні є універсальною філософською категорією, яка охоплює як явища зовнішнього світу, так і свідомість людини. Першопочатково поняття «якість» виводиться з філософії, до дискурсу якої воно було впроваджене Платоном і визначене як ступінь досконалості речей. Згідно з філософським підходом, якість – це об'єктивна, істотна, невід'ємна від буття внутрішня визначеність, цілісність предметів та явищ, завдяки якій вони є саме цими, а не іншими об'єктами. Завдяки якості кожен об'єкт існує та осмислюється як дещо особливе, відокремлене від інших об'єктів. «Якість об'єкта проявляється у сукупності його властивостей. Цілісність властивостей і є якістю, а властивість – це певний бік якості об'єкта» [170, с. 159]. Категорія ж «властивість»

характеризує буття речей у єдності внутрішніх та зовнішніх відмінностей. Наявність у речі різноманітних властивостей складає об'єктивну основу існування численних видів стосунків у загальному зв'язку та взаємодії. Речі неможливо уявити у вигляді чистого субстрату, простої сукупності властивостей або якоїсь чистої субстанції безвідносно до інших речей. Таким чином, взаємовідносини категорій тріади «реч – властивість – відносини» характеризуються взаємоз'язком, взаємоперехідністю, взаємопроникненням і єдністю та відображають світ з боку структури, дають змогу зрозуміти його не як просту сукупність відокремлених речей, а таким, у якому всі фрагменти перебувають у загальному зв'язку та взаємодії.

У роботі «Метафізика якості» американський дослідник Р. Пірсіг розмірковує над незбагненою сутністю якості: «Якість... Ви знаєте, що це, хоча й не знаєте. Це суперечливо. Деякі предмети є кращими, ніж інші. Отже, вони більш якісні. Але коли ви спробуєте дати визначення якості окремо від предмета, звідки ми знаємо, що це таке, як можемо судити про те, що вона існує? Якщо ніхто не знає, що це, тоді для всіх практичних цілей воно не існує цілком. Але для практичних цілей воно насправді існує. На чому ще ґрунтується ступінь якості? Чому люди платять великі кошти за одні речі, а інші викидають як сміття? Очевидно, одні предмети є кращими за інші..., але що означає «кращі»? Так і ходимо ми навколо та поблизу, намагаючись знайти відповідь на ці запитання, але безрезультатно. Що ж це таке, як її зрозуміти, цю «Якість»?» [168].

У філософському трактуванні категорія «якість» не має оцінного характеру, хоча, розуміючи властивості речі через зіставлення з іншими речами, ми їх порівнюємо, що дає можливість ранжувати їх за властивостями. Таким чином, у запропонованому філософському тлумаченні якість освіти відобразатиме те, що відрізняє її від інших соціальних явищ.

Якість у розумінні Аристотеля – продовжувача ідей Платона – це сутність речей, тобто предикат, який самотійно, без речі, не існує і відповідає на запитання: який? яка? яке? [86, с. 241]. «Якістю я називаю те, завдяки чому предмети називаються такими-то» [9, с. 9]. У вченні Аристотеля знаходимо спробу класифікації якостей: «Отже, про якість можна говорити у двох значеннях, одне з яких важливіше, а саме: якість у первинному сенсі – це видова відмінність сутності. А в іншому сенсі якістю називаються стани рухомого...» [9, с. 165 –

166]. Як бачимо, в одному сенсі якість розглядають як видову відмінність сутності, а в іншому – йдеться про якість у порівнянні із чимось. У трактаті «Категорії» Аристотель вказує на багатозначність якості: «Якість має багато значень» [10, с. 72]. Він підкреслює можливість впливу на зміну якості: «Якості допускають більшу чи меншу міру..., для чогось якісно визначеного можливий приріст» [10, с. 77]. Таким чином, для філософа характерне розуміння якості як динамічної характеристики. Досить цінним є те, що Аристотель виділив не лише риси якості, а й її особливість: «особливістю якості буде те, що схоже та відмінне характеризує лише її» [10, с. 77]. З огляду на викладене, цю особливість можна інтерпретувати у такий спосіб: якщо якості притаманний певний стан, а стан піддається зміні, то стан можна співвіднести з певною нормою, еталоном, стандартом. Зіставлення даного стану об'єкта з визначеним (чи перспективним) є оцінкою якості.

За доби Середньовіччя якість речей уявлялася як їхня вічна незмінна форма. У Новий час якість – це вже властивість речі. Так, Дж. Локк вважає її силою, яка активізує розум і народжує конструктивні ідеї.

Відродження глибокого змістового розуміння категорії якості відбувається у німецькій класичній філософії. І. Кант, розкриваючи поняття «речі в собі», створив основи для розуміння переходів внутрішньої (потенційної) якості об'єктів у зовнішню (реальну) якість [87].

Досить повне тлумачення категорії «якість» запропонував Г. Гегель, проводячи детальний аналіз проблеми якості у своїй діалектичній логіці. Він зіставляє категорії чистого та наявного буття. Наявне буття, на відміну від чистого, володіє певною визначеністю. Ця визначеність і є, на думку філософа, якістю [56, с. 172]. Тобто якість – невід'ємна від предмета: втрачаючи якість, предмет перестає існувати. «Дещо завдяки своїй якості є тим, чим воно є, і, втрачаючи якість, воно перестає бути тим, чим воно є» [56, с. 172]. Г. Гегель розвинув аристотелевське вчення про якість, але вже на основі нової системи категорій. У гегелівському розумінні якість розкривається через такі поняття, як: «кількість», «межа», «визначеність», «властивість», «міра». Вчений вважав, що кількість і якість не мають жодного сенсу у відриві одне від одного. Гегель вийшов на новий рівень аналізу якості, запропонувавши вимірювати ступінь прояву та виразності якості, що дало змогу сформулювати закон переходу

кількості в якість. Отже, якість у Г. Гегеля – це об'єктивно наявна сукупність властивостей та характеристик, яка визначає об'єкт як такий, відрізняючи його від інших.

Необхідно відзначити, що якість відображає важливий бік об'єктивної дійсності об'єкта – визначеність. Це означає, що якість не зводиться до окремих властивостей об'єкта, а пов'язується з ним як з цілим, охоплюючи цілком. За Г. Гегелем, ті чи інші кількісні зміни мають свою якісну межу, вихід за яку веде до встановлення нового співвідношення кількості та якості, тобто нової міри, нових параметрів. На основі закону про перехід кількості у якість Гегель довів їхній діалектичний зв'язок і тим самим, як підкреслювалось вище, зумів вийти на новий рівень аналізу якості – можливість виміру ступеня її вираження.

За змістом поняття «якість» історично еволюціонувало і збагачувалося. Сучасні дослідження категорії якості характеризуються успадкуванням основних положень філософського теоретизування Аристотеля, Канта, Гегеля та відрізняються глибоким аналізом її структури, є своєрідним системно-методологічним перетворенням вчення про якість. У сучасному філософському розумінні якість визначається як сукупність суттєвих, відносно стійких станів та характеристик об'єкта.

Отже, у філософському трактуванні якість може бути інтерпретована як:

- властивість, риса,
- риса чи сукупність рис, що відрізняють один предмет від інших;
- риса чи сукупність рис, що визначають стосунки, відносини, зв'язки даного явища з середовищем, визначають його структуру;
- ступінь досконалості.

Домінуюче філософське визначення якості, за яким вона є атрибутом предмета, а кожен об'єкт завдяки якості існує та осмислюється як дещо особливе, відокремлене від інших об'єктів, деякі дослідники, зокрема С. Шишов та В. Кальней, витлумачують як абсолютну якість [249, с. 4].

Поряд з філософським трактуванням якості широко використовується його, так би мовити, виробниче (економічне) значення. Такий підхід розглядає якість як поняття відносне.

У повсякденному житті якість частіше вживається як поняття абсолютне, наприклад, коли ведемо мову про коштовності чи

матеріальні цінності. Предмети, яким надається якісна оцінка з позиції абсолютного поняття, є найвищим стандартом, який неможливо здолати. Якість у такому ракурсі розглядається як поняття абсолютне. Наголосимо, що у такому розумінні якість не можна підвищувати, нею не можна управляти тощо.

Згідно з другим, виробничим підходом, якість визначається як характеристика продукту чи послуги, яка вказує на відповідність певним параметрам, описує ступінь задоволення очікувань та потреб споживача, клієнта. При такому визначенні ми натрапляємо на поняття «ступінь», що свідчить про мірний характер якості. Економічне тлумачення якості знаходимо у працях «гуру» з управління якістю – Е. Демінга [65; 308], Дж. Джурана [321; 322], Ф. Кросбі [307], К. Ісікави [83; 318]. Зокрема, Ф. Кросбі визначає якість як «відповідність вимогам споживача». Е. Демінг зробив такі висновки щодо якості: по-перше, якість повинна визначатися у термінах задоволеності споживачів; по-друге, якість є категорією багатовимірною, тому для її визначення неможливо використовувати тільки якісь окремі характеристики або одну точку зору; по-третє, існують різні ступені якості. К. Ісікава наголошує на тому, що якість визначається цінністю і є усвідомленою цінністю для споживача.

Більшість дослідників сходяться на тому, що якість як відносна категорія має два аспекти:

- відповідність стандартам;
- відповідність запитам споживачів.

Перша «відповідність» часто означає «відповідність меті чи застосуванню». Інколи її називають якістю з точки зору виробника, який під якістю продукції чи послуги розуміє результати своєї діяльності, що відповідають вимогам стандартів чи сертифікації. Якість демонструється виробником у вигляді системи гарантії якості, забезпечуючи відповідність стандартам. Друга відповідність – це якість з точки зору споживача. На нашу думку, найкращим варіантом є інтеграція цих двох аспектів, пошук такої формули якості, яка б узгоджувала вимоги стандартів та запитів споживачів.

Міжнародною організацією зі стандартизації ISO прийняте базове визначення якості [335], яке лягло в основу Національного стандарту України, і визначає якість як «ступінь, до якого сукупність характеристик продукції, системи чи процесу задовольняє вимоги споживачів та інших зацікавлених сторін» [198] При цьому наголошується, що термін «якість» може застосовуватися з

прикметниками «поганий», «хороший» чи «відмінний». Якість розглядається не лише як результат діяльності, а й як можливість його досягнення у вигляді внутрішнього потенціалу та зовнішніх умов, а також як процес формування певних характеристик. Серія міжнародних стандартів ISO 9000 описує базові вимоги до системи менеджменту якості організацій і підприємств. Починаючи з 1987 року, коли вийшла перша версія міжнародних стандартів, під впливом зміни суспільних вимог ці документи постійно оновлюються й вдосконалюються. У даний час є чинною четверта версія стандартів, прийнята більш ніж 190 країнами світу [336], у тому числі й Україною [197]. Домінуючим принципом діючих стандартів якості є орієнтація на споживача. В умовах постійних змін навколишнього світу соціальні організації все більше відчують посилення конкуренції, зростання вимог споживачів. Тому для кожної організації постає питання: чи здатна вона пристосуватися до нових умов та задовольнити зростаючі вимоги і запити споживачів, забезпечивши цим свій розвиток. Це, по суті, новий рівень міжнародних вимог, що ставляться до сучасних організацій. Все жорсткіші вимоги диктує ринок. Таким чином, стійкість і життєздатність організації на ринку визначається її здатністю випускати ту продукцію чи надавати ті послуги, які дійсно становлять цінність для споживача, а не які вона звикла випускати та добре навчилася це робити. Щоб дотриматися принципу орієнтації на споживачів, потрібно зрозуміти їхні запити та швидко реагувати на зміни їх очікувань. Для цього постає потреба вимірювання задоволеності споживачів та підтримка взаємовідносин з ними. Відзначимо, що Стандарти ISO є універсальними й можуть застосовуватися до усіх видів діяльності.

Один із засновників теорії якості російський науковець А. Глічов [58] проаналізував понад сто різних тлумачень означеного поняття. Найбільш поширеним є розуміння якості як сукупності властивостей і характеристик об'єкта, які надають йому змогу задовольняти встановлені та прогнозовані потреби, тобто відносне його тлумачення.

Заглиблюючись у сутність якості явищ суспільного життя, до яких належить й освіта, ми повинні враховувати їхню соціальну зумовленість, що визначає їхні особливості. Таким чином, проводячи аналіз соціальних явищ, можемо вести мову про їхні соціальні якості. Є. Щекотін розрізняє соціальні якості «першого порядку», називаючи

їх функціональними, та соціальні якості «другого порядку» – системні [256, с. 49]. «Функціональні якості відображають у собі певні суспільні потреби і нормативи та мають обов'язкову предметну форму, чітко й однозначно матеріалізовані у конкретному вигляді. На відміну від них, системні якості в окремих об'єктах та явищах безпосередньо не матеріалізуються і покликані відображати інтегративні якості цілого. Функціональна якість продукується при взаємодії у системах «людина – техніка», «людина – людина». Системна якість об'єктів та процесів генерується у взаємодії з соціальним середовищем (соціальними умовами)» [256, с. 49].

Систему освіти можна інтерпретувати як сферу суспільного виробництва. У цьому сенсі освітній системі притаманні усі ті необхідні атрибути, що й соціальним об'єктам, зокрема якість. Оскільки система освіти – соціальний об'єкт, вона володіє соціальною якістю. Функціональна якість освіти втілюється у різноманітних параметрах освітнього процесу. Домінуючою формою діяльності у цій системі є педагогічний процес. Однак це не виключає інших форм діяльності – економічної, науково-дослідницької, культури тощо.

Попри функціональну якість, система освіти володіє також системною якістю, яка включає у себе функціональну якість і є більш загальним поняттям. Системна якість відображає взаємодію системи освіти та інших сфер соціокультурного цілого, оскільки учасниками освітнього процесу виступають «держава, суспільство, економіка, академічна спільнота та особи, які навчаються» [256, с. 63].

Схожим до розуміння якості Є. Щекотіним є підхід В. Карташова, який пропонує виділяти «традиційну» та «функціональну» якість [89, с. 145]. Під традиційною розуміється «гегелівське» сприйняття якості, яке ґрунтується на знанні і включає у себе відносини свідомості та сутності речей. При цьому маються на увазі об'єкти актуалізовані, тобто такі, що стали об'єктивною реальністю. Водночас якість є категорією практики. У процесі практичної діяльності спочатку на основі усвідомленої потреби формується ідеальний образ (модель) майбутнього результату, що володіє атрибутами традиційної якості, тобто досить визначеними в межах вихідної потреби параметрами форми та змісту. Внаслідок функціонування системи «матеріалізується» певний результат, який повинен володіти в певних межах всіма властивостями, що були притаманні його моделі. Відповідність результату стосовно вихідної

потреби параметрам його ідеального образу тлумачиться як функціональна якість. Оскільки у процесі практичної діяльності людина спочатку планує створюваний об'єкт зі всіма його властивостями та функціями, а згодом реалізує його в діяльності, то між уявленнями та їхнім матеріальним втіленням може бути невідповідність. Звідси випливає висновок, що функціональна якість є оцінкою ступеня досягнення конкретно сформульованої мети в межах функціонування певної системи. В. Карташов визначає таку якість частковою, конкретною, функціональною [89, с. 144]. У випадку відповідності отриманого результату вихідній потребі має місце повна функціональна якість. Достатність для суб'єкта дії часткової якості не означає достатності повної якості, оскільки не будь-яка досягнута ціль є задоволеною вихідною потребою. Наприклад, при формуванні мети вибирається конкретний варіант її досягнення, але вибір може виявитися не оптимальним, або ж саме формулювання цілі може виявитися помилковим у межах наявного досвіду суб'єкта, або ж потреба усвідомлюється і формулюється недостатньо визначено, ґрунтуючись на тому ж досвіді.

Таким чином, функціональна якість є внутрішньою характеристикою конкретного діяльнісного акту і може стосуватися лише функціонування, діяльності та її кінцевих результатів. У той час, як традиційна якість встановлює визначеність, розмежовує різноманітні предмети зовнішнього світу, функціональна – досить конкретна і може бути вимірною. Вона завжди є оцінкою, і її оцінні властивості виступає характеристикою як діяльнісного акту, так і досліджуваної соціальної системи.

Оцінку діяльнісного акту В. Карташов пропонує доповнювати ще одним показником якості – якістю мети [89, с. 145]. Мірою досягнення повної якості є відповідність цілі реалізованій потребі, тобто характеристика розриву між повною і частковою функціональною якістю. Що більш повними та адекватними є формування і реалізація мети стосовно відрефлексованої та сформульованої потреби, то вищим буде ступінь задоволення отриманим результатом, тобто його повна якість.

Поєднуючи системно-структурні та ціннісно-прагматичні аспекти якості, російські дослідники Н. Селезньова та О. Субетто визначають якість як «корисність, цінність об'єктів та процесів, їхню придатність чи пристосованість до задоволення певних потреб чи до реалізації певних цілей, норм, доктрин, ідеалів, тобто відповідність



чи адекватність вимогам, потребам і нормам» [151, с. 19]. Автори наголошують, що в динаміці розвитку якість об'єктів чи процесів повинна випереджувати систему вимог, що ставляться розвитком середовища. Це означає, що якість повинна бути еволюційно збитковою.

У контексті обраної нами проблеми значний дослідницький потенціал має виділення у структурі якості процесуального та результативного аспектів. Є. Щекотін пропонує поняття «якість» розділити на два: «якість праці» та «якість продукції» [256, с. 56]. Якість праці – це відповідність сукупності властивостей процесу праці та його результатів встановленим потребам, а якість продукції – сукупність властивостей продукції, що зумовлюють її здатність задовольняти певні потреби відповідно до призначення. Якість продукції є водночас і технічною, і соціально-економічною категорією. З одного боку, вона пов'язана з властивостями речей, які задовольняють ті чи інші потреби, але оскільки властивості речей самі собою не є економічною категорією, то якість визначається технічними вимогами. Якість освіти, виходячи зі специфічності її «продукції», володіє соціальними (соціокультурними) характеристиками.

З іншого боку, якість продукції є конкретним вираженням, мірою суспільної споживчої вартості і тому постає як соціально-економічна категорія. У такому аспекті якість продукції – це конкретне вираження суспільної корисності, яка характеризує ступінь її придатності для задоволення певної потреби.

Щоб встановити міру суспільної корисності продукції, використовують поняття «соціально необхідна якість» [256]. Воно відображає такий рівень споживчих властивостей продукції, який забезпечує задоволення суспільних та індивідуальних потреб при найбільш ефективному розпорядженні усіма видами ресурсів. Поняття соціально необхідної якості дає змогу розрізняти продукцію за рівнем її суспільної корисності, визначає рівень, необхідний для суспільства на даному етапі його розвитку.

Узагальнюючи різноманітні точки зору у розумінні категорії «якість» та враховуючи його особливості, виділимо низку його ознак чи характерних рис, які будемо враховувати при аналізі якості вищої освіти в подальшому нашому дослідженні:

- цілісність якості – якість не є простою сумою якостей елементів, а характеризує об'єкт загалом;

- ієрархічність якості – якість є інтегративною властивістю об'єкта, що має складну ієрархічну структуру, включає низку елементів ієрархічно впорядкованих між собою;
- мінливість якості – якість може змінюватися (поліпшуватися чи погіршуватися), на цей процес впливають не лише зовнішні умови, але й внутрішні фактори; якість зумовлюється мінливістю потреб;
- суб'єктивність якості – якість виражається у корисності, придатності та адаптованості до певних цілей, умов, потреб освітніх суб'єктів, володіє властивістю по-різному сприйматися суб'єктами;
- детермінованість якості – якість проявляється у здатності задовольняти певні потреби, у процесі задоволення потреб внутрішня потенційна якість переходить у зовнішню актуальну якість;
- керованість якості – якість може змінюватися цілеспрямовано під впливом зовнішніх умов чи організованою діяльністю з її підтримки та поліпшення;
- вимірюваність якості – ступінь задоволеності потреб визначається інтенсивністю вираження якості, що проявляється у якісно-кількісній обумовленості об'єкта.

Викладений нами аналіз категорії «якість» свідчить про її складність та багатоаспектність. Так, до цієї категорії звертаються під час вибору речей для задоволення індивідуальних, виробничих чи суспільних потреб, організації праці й оцінювання її результатів, визначення ефективності та створення нових товарів чи послуг. Предметом нашого подальшого розгляду буде якість освіти.

## **1.2. Якість як ключова характеристика вищої освіти: науковий дискурс**

Категорія якості є однією з центральних у концептуальному аналізі системи освіти. Нею активно послуговуються філософи, педагоги, економісти, управлінці та соціологи. Протягом останніх років вона надійно увійшла не лише до наукового, а й повсякденного обігу. Якість освіти стає ключовим поняттям в арсеналі споживачів освітніх послуг – роботодавців, студентів, суспільства загалом. Вітчизняні та міжнародні нормативні документи, що регламентують сферу освіти, також оперують цим поняттям. Треба зауважити, що проблема якості освіти ніколи не випадала з поля зору суб'єктів освіти, «завжди була частиною академічних традицій» [53, с. 17],

однак сьогодні вона постала надзвичайно гостро, набула особливої актуальності. На переконання дослідника освіти А. Вроєїнстийна, «якість не є винаходом останнього десятиліття, забезпечення якості освіти першопочатково притаманне академічній спільноті, і навчальні заклади завжди приділяли їй увагу» [53, с. 9].

У позиціях науковців немає консенсусу щодо періоду, відколи розпочинається зацікавлення – теоретичне, прикладне, наукове – проблемою якості освіти. Російський дослідник Н. Ватолкіна зазначає, що стосовно вищої освіти слово «якість» почало використовуватися з ХІХ ст., а термінологічної сутності набуло лише в другій половині ХХ ст. [37, с. 9]. З часу заснування першого університету в Болоньї до середини ХІХ ст. вища освіта в межах європейської інтелектуальної традиції розглядалась як абсолютне благо, стосовно якого недоречними були якісні порівняння, а суспільство, держава і особистість не володіли критеріями, які б давали діяльності вищих навчальних закладів якісні оцінки.

Предметом широкого обговорення якість освіти стала у 60-і рр. ХХ ст. у зв'язку з усвідомленням кризи освіти, яка описана Ф. Кумбсом [119]. Криза освіти стала одним з аспектів глобальної кризи сучасної цивілізації, зумовленої переходом до нового етапу суспільного розвитку.

Одними з перших, хто зробив спробу осмислити сутність та концептуально описати якість стосовно вищої освіти, були британські дослідники Л. Харві та Д. Грін [315]. Вони обґрунтовували, що в минулому питання якості не стояло так гостро, воно базувалося на довірі суспільства до освітніх інституцій і приймалося як належне. Із загостренням конкуренції на ринку, розширенням сфери освітніх послуг, збільшенням чисельності вищих навчальних закладів, розширенням доступу до вищої освіти, усі зацікавлені сторони, серед яких, насамперед, бізнес і уряд та його організації, поставили вимоги до підвищення якості освіти.

Російські вчені, які опікуються цією проблемою, підкреслюють, що «тенденція до розв'язання проблеми якості освіти виникає у її сучасному розумінні на початку 80-х рр. ХХ ст. До цього часу на жодному з рівнів (мега-, макро-, мезо-, мікрорівні – прим. авт.) питання про необхідність впровадження систем якості, розробки механізмів та інструментів для управління ними не ставилися ні навчальними закладами, ні державними органами, що регулюють процес освіти. Можна вести мову про те, що формування інституту

управління якістю є еволюційним процесом, який актуалізувався у результаті творчої ініціативи «академічного співтовариства» у низці держав» [120, с. 113]. Поштовхом до інституціоналізації цього процесу, на думку В. Курбатова, стала поява спеціалізованих агентств з оцінювання якості, які адекватно відреагували на світові тенденції, основними з яких виділяють такі [120, с. 114] :

- переорієнтація вищої освіти від одиничної до масової;
- підвищення вимог роботодавців (загалом ринку праці) до якісних характеристик фахівців з вищою освітою.

Окрім того, як зазначають російські дослідники, під впливом економічних факторів, наслідком яких була фінансова криза, виникли проблеми з фінансуванням навчальних закладів, які, на думку громадськості, не забезпечували суспільних затрат на них.

Значною мірою на процеси формування систем оцінювання якості освіти вплинуло те, що зростання автономії вищих навчальних закладів послаблювало можливості державного контролю за їхньою діяльністю, що, на думку національних європейських урядів, завдавало шкоди якості освіти відповідно до суспільних вимог.

Одними з перших у Європі оцінку якості освіти на формальній основі запровадили три держави: Великобританія, Франція та Нідерланди; схожий досвід був і у США. Відповідно, у світовій практиці в результаті інституціоналізації системи контролю якості вищої освіти сформувалося три основні системи: англійська, французька та американська (змішана).

Першопочатково питання якості освіти обговорювалися у межах загальної кваліметрії (науки про вимірювання якості), що цілком відповідає загальному контексту зацікавлення якістю стосовно всіх сфер соціальної практики. Застосування кваліметричних процедур спричинило концентрацію уваги науковців навколо оцінювання різноманітних компонентів навчального процесу – якості засвоєння навчального матеріалу, контролю отриманих знань (С. Архангельський, В. Беспалько, Н. Тализіна та ін.).

У сучасних умовах «до найважливіших причин зростання зацікавленнь академічного середовища якістю вищої освіти можна віднести, як зазначає польський дослідник З. Ратайчак, збільшення чисельності вишів, різке і хаотичне зростання ринку освітніх послуг, зміна демографічної структури суспільства (зменшення потенційних кандидатів до ВНЗ), декомпозиція ринку праці, що вимагає більш гнучких видів навчання» [див. за: 346, s. 13].

Цей перелік можна доповнити ще низкою причин, визначених польським вченим К. Райчелом, а саме: «значне зростання чисельності студентів; зміни в управлінні освітніми інституціями; вертикальна та горизонтальна диверсифікація системи освіти; професійні стандарти – насамперед йдеться про формування довіри професійного середовища до освітньої діяльності вищого навчального закладу; інтеграційні процеси в Європі – розвиток співпраці проявляється у поживленні наукових контактів, академічному обміні викладачами та студентами, що зумовлює необхідність узгодження якості освіти та визнання дипломів і наукових ступенів» [337, s. 12] Таким чином, якість освіти розглядається як важлива умова, що визначає довгостроковий розвиток суспільства в певному напрямі, а її підвищення – як стрижнева проблема освітньої політики кожної держави.

Російський дослідник Н. Ватолкіна, узагальнивши погляди провідних експертів у сфері освіти, виокремлює такі тенденції світового розвитку, що зумовлюють актуальність забезпечення якості вищої освіти:

- «прискорення темпів розвитку суспільства, наслідком чого є потреба підготовки людей до життя у швидко змінних умовах, а також посилення залежності темпів розвитку суспільства від рівня та масштабів вищої освіти;

- перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, в умовах якого суттєво розширюються масштаби міжкультурної взаємодії. У зв'язку з цим особливої ваги набуває фактор комунікативності та толерантності; загострюється суперечність між значним зростанням обсягу інформації та можливістю людини її засвоїти;

- висока мобільність капіталів і робочої сили, зростання конкуренції;

- скорочення сфери застосування некваліфікованої та малокваліфікованої праці, потреба у підвищенні професійної кваліфікації і поліпшенні перепідготовки працівників, зростання їхньої професійної мобільності;

- перехід від селективної моделі вищої освіти до масової вищої школи, коли вища освіта стає всезагальним досягненням;

- звуження джерел інвестицій у вищу школу та зростання потреби у пошуку інших резервів і джерел розвитку вищої освіти за

рахунок як раціоналізації використання наявних засобів, так і розширення підприємницької діяльності ВНЗ;

- демократизація суспільства, розширення можливостей вибору у сфері політичного життя, що викликає необхідність підвищення рівня готовності громадян до свідомого політичного вибору;

- економічна, культурна, політична глобалізація та пов'язана з цими процесами інтернаціоналізація вищої освіти; виникнення і зростання глобальних проблем, які можуть бути розв'язані лише в результаті співпраці у межах міжнародного співтовариства» [37, с. 62].

Уже цитований нами голландський дослідник А. Вроєїнстийн наводить такі аргументи необхідності прискіпливої уваги до якості вищої освіти:

- «з 1950-х рр. ведеться мова про масовий доступ до вищої освіти. Спостерігається значне зростання чисельності студентів, що викликає фінансове напруження у бюджеті. Затрати на кожного студента знизилися. Водночас держава повинна гарантувати суспільству, що ці заходи не ставлять під загрозу якість освіти. Ця проблема загострюється у зв'язку з економічними кризами. Від імені суспільства уряди почали уважніше стежити за затратами та віддачею вищої освіти;

- в останні десятиліття змінилися взаємовідносини суспільства та вищої освіти. Суспільство стає все більше й більше зацікавленим у вищій освіті. Взаємозв'язки вищих навчальних закладів та ринку праці стали темою для обговорення. За деякими напрямками, наприклад, психології, історії та інших суспільних наук кількість студентів є значною, але мало робочих місць, тому високий рівень безробіття. За іншими напрямками, такими як інженерні професії, часто спостерігається недобір студентів, хоча суспільство потребує цих випускників у великих кількостях. Така ситуація стимулює вищу освіту скеровувати потік студентів у потрібному напрямі;

- якість стає все більш важливою умовою для вищих навчальних закладів, позаяк питання ставиться таке: чи можливо забезпечити якість за обставин, які сьогодні склалися. З 1950-х рр. ведуться розмови про «недоліки якості»: з одного боку, держава намагається збільшити кількість прийнятих студентів (доступність вищої освіти для всіх бажаючих, наскільки це можливо), з іншого боку – ми спостерігаємо постійне скорочення інвестицій. Вищим начальним закладам доводиться виконувати більше роботи за менші кошти;

- обмін студентами та міжнародне співробітництво вимагає пильної уваги до якості. Обмін студентами між державами існує давно. Тим не менше, з впровадженням таких програм, як «ЕРАСМУС», цілком зрозуміло, що необхідно більше знати про якість освітніх програм в інших країнах. А також Європейський Союз при вільному ринку праці зацікавлений в якості навчальних програм і в якісному рівні знань випускників;

- держава у розвитку вищої освіти завжди відводила для себе керівну роль. Домінуючою була ідея розвитку вищої освіти шляхом детального регулювання. З 1980-х рр. уряди відмовилися від ідеї «регульованого суспільства», і зародилася нова філософія розвитку вищої освіти. Ця філософія виникла і з іншої причини: у зв'язку з масовою доступністю вищої освіти система настільки ускладнилася, що централізований контроль став неефективним. Окрім того, стрімкі зміни науково-технологічних знань, безумовно, вимагали гнучкої системи для того, щоб багато рішень могли прийматися на локальному (інституційному) рівні. Тому уряди багатьох європейських країн відходять у тінь, надаючи більше автономії вищій освіті, однак, вимагаючи забезпечення якості.

Таким чином, суспільство вимагає звітності та підтвердження якості і бажає знати, за що платить гроші. Держава згідна надавати більше автономії ВНЗ за умови гарантування якості. Тому в багатьох країнах обговорюється питання якості, а також її забезпечення, підтвердження та оцінки» [53, с. 17–18].

Наведена думка А. Вроєйнстийна засвідчує, що чинники забезпечення якості освіти все більше зміщуються у площину соціетального рівня, формуючи специфічне замовлення на освітні послуги.

Новий етап у дослідженні якості освіти пов'язаний з підвищенням зацікавленості цією проблемою у зв'язку з усвідомленням суспільством потреби модернізації наявної системи освіти, пошуку більш адекватної сучасним реаліям освітньої моделі. Цей процес був розпочатий на початку 90-х рр. минулого століття, однак не втратив своєї інтенсивності досьогодні. Одним з його проявів стало формування європейського простору вищої освіти, що отримав назву Болонського процесу.

Суспільне замовлення відобразилося у значному зростанні кількості опублікованих праць з питань якості освіти. Однак, на наш погляд, дослідження якості освіти мають фрагментарний характер,

виділяючи окремі аспекти та компоненти, цілісного аналізу цього феномену у науковому доробку не знаходимо.

Дослідження якості освіти суттєво ускладнюється неоднозначним тлумаченням, як підкреслено вище, категорії «якість». За визначенням ЮНЕСКО, «якість у сфері вищої освіти є багатовимірною, багаторівневою та динамічною концепцією, яка контекстуально співвідноситься з конкретною моделлю освіти, відповідає її місії та цілям, а також конкретним стандартам у рамках даної системи, закладу, програми або дисципліни. Якість, таким чином, може набувати різних значень залежно від: по-перше, відмінності інтересів різних груп або зацікавлених сторін у сфері вищої освіти (вимоги до якості визначають студенти, університет, ринок праці, суспільство, уряд), по-друге, дослідницького підходу: вивчаємо якість процесу, результату чи системи; по-третє, визначення атрибутів або характеристик академічного світу, які потрібно оцінювати; по-четверте, від історичного періоду у розвитку вищої освіти [313, р. 70].

Вище ми аналізували абсолютне та відносне тлумачення поняття «якість». На наш погляд, щодо сфери освіти більш прийнятним є застосування другого значення, тобто відносного (виробничого, економічного). Розглядаючи цю категорію у такому значенні, у центр уваги ставимо поняття «якість продукції (послуг)» як сукупності її суттєвих, значимих для споживача властивостей. Перелік цих властивостей закладається в основу стандартів, еталонів, норм. Отже, можна виділити дві ознаки якості будь-якої продукції: по-перше, наявність у неї певних властивостей; по-друге, визначення їхньої цінності з позицій споживача. Об'єктивним взірцем для зіставлення, виміру, оцінки постає стандарт, а цінність визначається споживачем [116, с. 15].

Російський дослідник А. Кац трактує якість освіти як міру її відповідності «встановленим вимогам, як сукупність властивостей освіти задовольняти певні потреби громадянина, суспільства та держави відповідно до призначення» [90, с. 40]. У дослідженнях В. Кальнея та С. Шишова також використовується таке трактування якості освіти і наголошується на його відносності [248, с. 4]. Якість є засобом, за допомогою якого виявляється відповідність результату стандартам.

Якщо розглядати систему вищої освіти як сферу суспільного виробництва, а навчальний заклад як організацію, що надає



споживачам освітні послуги, то саме з «виробничих» позицій можна аналізувати якість освітніх послуг та зростання якості освіти. Розгляд якості як поняття відносного є більш близьким освітньому контекстові, оскільки системі освіти як сфері суспільного виробництва притаманні всі атрибути соціальних об'єктів. Такий підхід до якості освіти задекларований у більшості нормативних документів, якими регламентується освітня діяльність, зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти України [145], Законі України «Про вищу освіту» [181] тощо.

Трактування якості освіти, яке знаходимо у Ю. Єрастова, можна вважати таким, що найбільшою мірою відповідає соціологічному підходу та імпонує нам, а саме: «якість освіти – це нормативні вимоги суспільства до однієї зі своїх підсистем (освіти), які полягають у необхідності відповідати критеріям ефективної діяльності, тобто оптимальному виконанню своїх соціальних функцій. Якість освіти має складну внутрішню структуру, яка формується з нормативного, ціннісного, споживчо-мотиваційного, системного та організаційного компонентів. Виділення еталону якості освіти є проблематичним, оскільки постає результатом конвенційної згоди різноманітних соціальних суб'єктів» [70, с. 150]. Принцип розгляду якості освіти як конвенційної категорії буде застосовано нами при аналізі освіти, зокрема вищої.

Відсутність узгодженого розуміння якості освіти значною мірою пов'язується з її міждисциплінарністю. Аналіз досліджень, присвячених проблемі якості освіти, свідчить про те, що ця проблема стала предметом вивчення широкого кола наук: філософії, педагогіки, теорій управління та маркетингу, права, економіки, соціології та ін. Зазначимо, що більшість праць з проблеми якості освіти, зокрема вищої, виконана за межами соціологічного підходу.

У значній частині вітчизняних досліджень проблема якості освіти розглядається у філософському ракурсі. Зокрема, філософський аналіз якості різних шаблів системи освіти та механізмів управління нею проведений дослідниками В. Андрущенком [7], В. Вікторовим [47 – 50], Є. Владимирською [51], В. Кременем [226], М. Михальченком [141], Н. Скотною [199] Р. Шматковим [250] та ін.

Основоположником квалітативізму як окремого філософського вчення про якість є російський учений О. Субетто [213]. Для осмислення якості освіти надзвичайно цінним для нас виступає

запропонований ним принцип розгляду якості як багаторівневої динамічної системи [213, с. 26], а також розуміння аксіологічної основи якості, тобто її ціннісно-нормативної сутності [213, с. 36]. Водночас учений підходить до проблеми якості, зокрема якості освіти, з кваліметричного підходу, аналізуючи її через вимірювані кількісні показники, що, на нашу думку, не завжди можливо. Погодимось з його позицією, що якість – це те, що «вимірюється і нормується» [213, с. 22]. Кваліметричний підхід до якості освіти знайшов подальший розвиток у працях С. Архангельського, В. Беспалько, Н. Тализіна та ін.

Якість освіти як педагогічна проблема розроблена, на нашу думку, найбільше. У центр уваги потрапляють проблеми оцінювання якості результатів освіти та вимірювання навчальних досягнень (Л. Давидова [63], Ю. Єрастов [70], В. Курбатов [120], М. Матюшкіна [136] та ін.), ефективність навчального процесу (Г. Цехмістрова [236]), організація його моніторингових досліджень (В. Вербець [41], А. Майоров [133], Н. Пастухова [166], С. Шишов [248]), аналіз якості складових навчального процесу – навчальних програм та методичного забезпечення, кадрового потенціалу професорсько-викладацького складу тощо.

Ознайомлення з розробкою проблеми якості освіти у польській науковій думці дало змогу виявити домінування цієї проблематики у полі зору представників саме педагогічної науки. Вона представлена працями С. Дорошевича [311], К. Жегналека [352], Р. Кольмана [323], Б. Сітарської [343; 344], З. Спендела [346] та ін. Основна увага акцентується на змісті і формах навчального процесу, аналізі внутрішніх складових освіти, які впливають на її якість, змінах інституту освіти внаслідок впровадження вимог Болонської декларації тощо. На нашу думку, такий підхід має суттєві обмеження, оскільки не виходить на міжінституційний рівень, не враховує впливу чинників, які лежать поза системою освіти і визначаються загальносоціальними, економічними, політичними, культурними та іншими особливостями середовища, в якому функціонує інститут освіти.

Управлінські аспекти забезпечення якості освіти широко представлені у науковому доробку як вітчизняних (В. Вікторов [47 – 50], А. Одерій [156], А. Федько, Ю. Федько [225] та ін.), російських (В. Алексеєнко [3 – 5], І. Ільїнський [81; 82], Г. Зборовський [77], С. Плаксієв [170 – 172], М. Поташник [179], П. Щеглов [255] та ін.),

так і західних дослідників (А. Вроєйнстийн [53], К. Лей [325], П. Паскаль [332], М. Плута-Олеярнік [334] та ін.). Якість освіти як сукупність споживчих властивостей освітньої послуги, критерії якості освіти як об'єкта менеджменту досліджуються А. Зайцевим, В. Кручилиним, В. Кучеренко та ін. У своїх роботах вони базуються на класичних працях представників менеджменту якості Е. Демінга [65], Дж. Джурана [321; 322], Ф. Кросбі [307], К. Ісикави [318] та ін., до поглядів яких ми зверталися вище у нашій роботі. В основу управління якістю освіти лягли стандарти якості, розроблені Міжнародною організацією зі стандартизації (ISO) для підприємств, які виробляють товари та послуги, а також методологія загального управління якістю (Total Quality Management). Сьогодні активно обговорюється питання поширення на освіту міжнародних стандартів ISO 9000:2000.

У працях економістів якість освіти розглядається з позицій ефективності, вигоди, зіставлення затрат на освіту та прибутку, економічного капіталу тощо, наприклад, багатоаспектний аналіз якості як економічної категорії проведено А. Глічовим [57; 58].

В. Пелехова досліджує освіту як суспільне благо та товар, пояснюючи зниження якості освіти комерціалізацією вищої школи [167].

Правові аспекти регулювання якості освітніх послуг відображені у працях В. Кваніної [92], С. Курова [121], Т. Фролової [228] та ін. Так, В. Кваніна у монографічному дослідженні «Державно-правове регулювання відносин у сфері вищої професійної освіти» з юридичної точки зору аналізує статус освітніх організацій як суб'єктів ринку та розглядає можливості законодавчого регулювання якості освітніх послуг. Дослідниця наголошує, що в юридичному контексті у питанні якості освіти доцільно виділити три аспекти: 1) виокремити елементи якості освіти; 2) виявити механізми визначення якості освіти; 3) встановити заходи відповідальності за неякісну освіту. В. Кваніна підкреслює, що сьогодні законодавчо не закріплені критерії якісної освітньої послуги та не встановлений механізм її визначення і відповідальності, а отже, задоволення позовів з приводу неякісної освіти є малоімовірним [92, с. 357].

Різні трактування якості освіти пов'язані з багатоаспектністю освітньої діяльності. Узагальнивши різноманітні підходи до аналізу якості освіти, П. Скотт [340] виділяє п'ять підходів, які описують якість у категоріях досконалості, результатів, аудиту, місії, культури.

*Якість як досконалість (quality as excellence)* виражає особливо високі стандарти, ототожнювані з вищою освітою. Дослідник виходить з того, що традиційно вищі навчальні заклади, маючи академічний статус, більшою мірою володіють механізмами саморегуляції, які забезпечують гарантію якості. У зв'язку з цим найчастіше складається система оцінювання внутрішнього освітнього середовища, т. зв. peer review, що апелює до предметної компетенції представників академічної спільноти. Підхід до якості як досконалості вищої школи склався в умовах елітарного навчання, яке базувалося на неформальних взірцях та взаємній довірі. У такій ситуації вищий навчальний заклад, керуючись критеріями якості, вирішував питання, кого хоче навчати та хто повинен це робити. Такий підхід відображає якість як абсолютну категорію, яка не піддається управлінню та зміні, що не може бути застосовано у нашому дослідженні цієї проблеми.

*Якість як результат (quality as outcomes)* відображає результати освіти. У цьому контексті якість може розглядатися через внутрішні (університетські) результати або результати, актуалізовані у позауніверситетському середовищі. У першому випадку оцінці можуть підлягати зміни, які відбуваються в особистісному розвитку студентів під впливом освітнього процесу, що вимірюються, зокрема, тестом навчальних досягнень, у другому – зміни, які відбуваються у суспільному житті, в тому числі пов'язані з професійною зайнятістю випускників вишів та з темпом змін у їхній професійній діяльності. В обох випадках результат навчання залежатиме від того, хто його визначає, тобто чиї очікування беруться до уваги, а саме: навчального закладу, центральних адміністративних структур, регіональних владних структур, ринку праці чи самих випускників.

*Якість як аудит (quality as audit)* передбачає систему менеджменту якості, концентрує увагу на застосуванні закладами вищої освіти заходів для гарантування, оцінювання та вдосконалення якості.

*Якість як місія (quality as mission)* – цей підхід розглядає якість як основну мету освітньої установи. У межах такого підходу якість визначається ступенем досягнення поставленої мети (fitness for purpose) – якість кожної дії може бути оцінена лише шляхом зіставлення з метою. У такому сенсі якість є співвідношенням мети і результату.

*Якість як культура (quality as culture)* означає орієнтацію на розвиток культури якості, яка пронизує освітню організацію, стає її внутрішньою характеристикою. На практиці такий підхід відомий під назвою Total Quality Management (TQM).

Р. Шматков [250, с. 149] на основі систематизації різноманітних підходів до дослідження якості освіти виділяє п'ять основних груп дослідників, які різняться своїми трактуваннями поняття «якість освіти».

Перша група в інтерпретації якості освіти зорієнтована на відповідність очікуванням і потребам індивіда та суспільства. Цього підходу дотримуються такі дослідники, як С. Шишов, В. Кальней, А. Моїсеєв, Є. Яковлев. У його межах якість освіти визначається як сукупність показників результативності стану та процесу освіти (зміст освіти, форми та методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад тощо).

Друга група дослідників у розумінні якості освіти спираються на сформований рівень знань, вмінь, навичок та соціально значущих якостей особистості (Є. Бондаревська, Д. Редько, Л. Санкін та ін.). Параметрами якості освіти для них постають соціально-педагогічні характеристики (цілі, технології, умови, особистісний розвиток).

Третя група акцентує увагу на відповідності сукупності властивостей освітнього процесу та його результату вимогам стандарту, соціальним нормам суспільства, особистості (В. Байденко, В. Ісаєв, Н. Селезньова, О. Субетто та ін.). Якість освіти постає для цих дослідників інтегральною характеристикою і процесу, і результату, і системи.

Четверта група вчених визначає критерієм якості освіти відповідність результату цілям освіти, спрогнозованим на зону потенційного розвитку особистості (М. Поташник, В. Полонський, В. Панасюк, А. Крахмалєв та ін.). Якість освіти розглядається при цьому як сукупність характеристик освіченості випускника.

П'ята група дослідників під якістю освіти розуміє здатність освітнього закладу задовольняти встановлені та прогнозовані потреби (Г. Бодровський, Т. Шамова, П. Третьяков, Г. Володіна та ін.).

Отже, незважаючи на те, що якість освіти є однією з найактуальніших та найдискутованіших проблем сучасної освіти, досі не сформовано однозначного тлумачення цієї категорії. Часто її визначають досить інтуїтивно, за непрямыми ознаками або, навпаки, вдаються до абсолютизації кількісних показників. І у першому, і у

другому випадках визначення якості освіти – суб'єктивне. Надалі ці суб'єктивні оцінки закріплюються інституційно. Така ситуація з практичної точки зору може приховувати небезпеку, особливо якщо до формування критеріїв та показників якості має доступ обмежене коло освітніх суб'єктів.

У сучасних дослідженнях якість освіти найчастіше пов'язана з кількісними показниками і невід'ємно – з тривалістю навчання, доступністю й рівнем охоплення населення. Однак уніфіковані кількісні виміри освіти не дають реального уявлення про її якість. На небезпеці абсолютизації кількісних показників якості освіти наголошує А. Вроєїнстийн. Учений наводить приклад розбіжностей в інтерпретації показника успішності студентів. «На одному з факультетів відсоток успішності складає 80%, а на іншому – 60%. Постає запитання, чи можна скласти думку про діяльність факультету чи про якість освітніх програм, спираючись на кількісні показники; чи досягнення факультету з показником 80% перевищують досягнення факультету з показником 60%? Такі результати можуть бути зумовлені, наприклад, завищенням чи заниженням вимог і не відображати реальний рівень якості освіти. Враховуючи відносність кількісних показників, є небезпечна тенденція трансформації їх у критерії, а згодом – у мінімально допустимі норми, або стандарти» [53, с. 33].

Не віддаючи переваги ані суб'єктивному, ані об'єктивному підходу, російський дослідник С. Плаксієв, зокрема, пропонує використовувати дуальний (за Р. Декартом) принцип аналізу та синтезу освітніх факторів, за якого філософські категорії кількості і якості тісно мопов'язуються. При цьому «якість є визначальною ознакою, а кількість – підтверджує дану якість» [170, с. 157]. Дослідник доводить, що визначити якість через кількісні показники досить складно, оскільки не завжди можна бути впевненим, що вдало вибрані саме ті властивості, які визначають якість. Ці труднощі зростають, коли соціальному об'єкту, яким є освіта, притаманні духовні характеристики. Таким чином, якість потрібно розглядати як цілісну характеристику об'єкта, аналізувати не через окремі властивості, а з позицій сукупності сутнісних характеристик, функціональної єдності елементів системи освіти.

На практиці найчастіше застосовується прагматичний підхід до трактування якості освіти – її тлумачать як відповідність державним стандартам, атестаційним і акредитаційним вимогам. Однак варто усвідомлювати, що не стандарти і не акредитаційні показники

повинні бути критеріями якості, а навпаки, науково обґрунтована концепція якості освіти має визначати стандарти. Окрім того, за такого підходу якість освіти, так би мовити, зорієнтована лише на сьогодення, а не на майбутнє.

У чинних нормативних документах, що регулюють освітню діяльність, зокрема Законі України «Про вищу освіту» [181], також знаходимо визначення якості освіти. Відразу наголосимо, що законодавець у цьому документі розмежовує поняття «якість вищої освіти» та «якість освітньої діяльності». Перше тлумачить як рівень освіченості випускників навчальних закладів з точки зору суспільних потреб, а саме «сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства». Це визначення, на нашу думку, не розкриває повною мірою сутність якості освіти, оскільки не відображає вимірювальний характер якості, її ступеневість. Якість освітньої діяльності тлумачиться у цьому Законі також з подібної позиції – як «сукупність характеристик системи вищої освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або(та) суспільства» [181], наголошуючи на структурно-функціональних аспектах діяльності навчального закладу та освіти як системи, які визначають якість освітніх послуг. Потреби суспільства та держави, про які йдеться у цих визначеннях, відображаються через державні освітні стандарти, які встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні. Вони слугують основою оцінювання освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форми одержання освіти.

Зазначимо, що усвідомлюючи недосконалість відображених у Законі тлумачень понять якості освіти, у підготовленому до затвердження новому проекті Закону України «Про вищу освіту» (остання редакція проекту підготовлена робочою групою під керівництвом М. Згуровського) законотворці намагаються подолати зазначені нами недоліки і пропонують удосконалене тлумачення даного поняття, а саме: «якість вищої освіти – рівень здобутих особою знань, вмінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти; якість освітньої діяльності – рівень організації навчально-виховного

процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань» [182]. У визначенні якості вищої освіти стосовно окремої особи акцент ставиться на формуванні у неї не лише знань, умінь та навичок, а й компетенцій, які повинні відповідати стандартам вищої освіти. У визначенні якості освітньої діяльності, на відміну від тлумачення цього терміна у чинному Законі, увага зміщується від освітньої системи до конкретного навчального закладу. У зміст поняття вкладається рівень виконання навчальним закладом місії щодо здобуття особами якісної освіти та продукування нових знань. На нашу думку, застосування у визначенні терміна «навчально-виховний процес» дещо обмежує поле освітньої діяльності вишу, зорієнтовує увагу на внутрішніх складових його діяльності, залишаючи поза увагою збалансування його діяльності з іншими соціальними інститутами, зокрема, ринком праці, наукою, виробництвом тощо. Загалом схвалюючи зміни у державних підходах до розуміння якості освіти, усе ж вважаємо за доцільне підкреслити, що поза увагою залишається якість вищої освіти як системи, що важливо в умовах глобалізації освітнього простору, визначення місця вітчизняної системи освіти у міжнародному контексті.

Тлумачення якості освіти стосовно освітньої системи знаходимо у працях російської дослідниці О. Логунової, яка «якість освіти розуміє як характеристику системи освіти, що відображає ступінь відповідності реальних досягнутих освітніх результатів нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням. Наголошує, що якість освіти є категорією системною, яку слід розглядати як цілісність, елементами якої є, зокрема, такі: якість абітурієнтів та студентів, якість інфраструктури, якість відносин із зовнішнім соціальним середовищем, якість управління вишем як єдиним цілим і його частинами. Поєднання цих якостей і утворює якість освіти» [130, с. 166].

Схоже трактування якості вищої освіти дають і експерти ЮНЕСКО, відзначаючи, що «якість вищої освіти є насамперед функцією від якості складових освітньої системи» [див.: 172, с. 277]. При цьому наголошується, що якість освіти – це системне, інтегральне поняття, яке не може зводитися до механічної суми його елементів. На думку експертів ЮНЕСКО, такими елементами якості вищої освіти є [див.: 172]:



1. Якість педагогічного персоналу. Вона все більшою мірою залежить від двох видів докорінних змін, що відбуваються у суспільстві, і, відповідно, відображаються на функціонуванні вищих навчальних закладів. Перша з цих змін пов'язана з розвитком інформаційних та телекомунікаційних технологій та їхнім впровадженням в освіту. Викладачі змушені впроваджувати новаторські концепції та інноваційні педагогічні методи, які стають все більш інтерактивними. Друга докорінна зміна пов'язана з розвитком полідисциплінарних та міждисциплінарних досліджень у науці.

2. Якість програм. Існує низка факторів, що впливають на освітні програми, які зможуть зумовити зниження їхньої якості: різке збільшення обсягу знань та поява нових дисциплін; тенденція до домінування міждисциплінарних та полідисциплінарних підходів у поясненні досліджуваних явищ; диверсифікація та регіоналізація форм і способів отримання освіти; збільшення кількості короткострокових курсів (підвищення кваліфікації, перепідготовки тощо) і у зв'язку з цим, необхідність забезпечити сумісність, ступневість та зв'язок між короткостроковими й довгостроковими курсами, необхідність більшої соціальної адекватності в динамічному світі, що швидко змінюється.

3. Якість педагогічних методів.

4. Якість об'єктів освітньої діяльності. Оскільки студенти є «вихідною сировиною» для системи вищої освіти, то постає питання про більш тісну співпрацю із середніми навчальними закладами та організаціями, які беруть участь у процесі переходу цих осіб із системи середньої в систему вищої освіти. Також важливо, щоб об'єкти освітньої діяльності активно залучалися до управління навчальними закладами, співпрацювали зі структурами, які надають їм соціальну, психологічну та педагогічну допомогу.

5. Якість інфраструктури, внутрішня та зовнішня. Значною мірою це пов'язано з розвитком інформаційних та телекомунікаційних технологій у вищих навчальних закладах.

6. Культура оцінювання освітнього процесу.

7. Культура регулювання. Мається на увазі створення у вищих комунікаційного простору, де взаємодіють усі зацікавлені сторони, які домовляються про різні аспекти освітньої системи.

8. Культура автономії, відповідальності та підзвітності. Відзначається, що необхідно розширювати автономію вищих навчальних

зкладів за умови широкої участі у процесі прийняття рішень студентів, професорсько-викладацького складу й адміністраторів.

Виділені та проаналізовані складові елементи, на нашу думку, концентрують увагу навколо конкретного вищого навчального закладу, відображають якість його освіти та механізм забезпечення цієї якості на рівні організації. Ми схилиємося до того, що якість освіти має розглядатися також на особистісному рівні та на рівні системи освіти загалом.

Підсумовуючи викладені міркування представників різних галузей наук щодо застосування концепту «якість» стосовно вищої освіти, бачимо їхню різноплановість, багатозначність, значну неузгодженість. Спільною позицією, щодо якої сходяться погляди дослідників, є усвідомлення існування проблем забезпечення якості у сфері вищої освіти, розгляд якості освіти як відносного (ступеневого) феномену, що має вимірювальний характер та піддається управлінню.

### **1.3. Особливості соціологічного аналізу концепту «якість освіти»**

Соціологічний ракурс дослідження якості освіти вписується у соціологічний підхід до дослідження освіти та вивчення соціальних феноменів загалом. Погодимось з позицією Г. Зборовського, який зокрема, відзначає, що «специфіка соціологічного підходу до освіти полягає в тому, щоб аналізувати ступінь задоволеності нею різноманітних соціальних спільнот, які безпосередньо включені в її систему, та які непрямо пов'язані з нею. Мова йде про виявлення соціального самопочуття різноманітних груп у сфері освіти, факторах соціального комфорту та дискомфорту, готовності продовжувати освітню діяльність впродовж усього життя чи досить тривалого часу» [77, с. 25]. Соціологічний аналіз якості освіти, безумовно, не може відбуватися без виявлення думки суб'єктів освіти, вивчення їх самопочуття в освітньому просторі, ступеня відповідності освіти їхнім потребам та запитам.

На жаль, соціологічний аналіз проблеми якості освіти не знайшов належного розвитку у науковій літературі. Значною мірою відсутність зацікавлення соціологів проблемою якості зумовлена стереотипом про «несоціологічність» проблематики, належність її винятково до педагогічного поля досліджень, концентрацією наукової

уваги на кількісно вимірювані показники якості освіти. Підтвердженням цього є теза М. Кошєєвої, що «якість освіти завжди була та залишається предметом дослідження педагогіки (як загальної, так і вищої школи) і розглядається її представниками насамперед з позицій удосконалення педагогічного процесу, тобто взаємодії педагогів та учнів щодо питань навчання та виховання» [115, с. 22]. Такий підхід призвів до домінування у працях і управлінського, і філософського характеру педагогічного трактування аналізованого феномену. Водночас ситуація, що склалася у науковому дослідженні проблеми якості освіти, зумовила її звужене трактування, відсутність комплексного аналізу, який би враховував не лише вплив факторів освітнього середовища на якість освіти, а й багатоманітність впливів соціального середовища, різних підсистем суспільства, а також давав можливість досліджувати не лише стан справ у сучасній освіті, а й передбачати перспективні суспільні виклики.

Аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми засвідчує, що якість освіти як предмет соціологічного аналізу представлена незначним науковим доробком – основна частина праць з цієї проблеми стосується сфери вищої освіти. Однак спеціальних монографічних досліджень якості освіти у доробку вітчизняних соціологів немає. Дослідники проблем вищої освіти часто лише дотично зачіпають якість освіти, концентруючи увагу на окремих її виявах. Так, чинники та механізми актуалізації якості університетської освіти розкриваються у працях В. Бакірова [18 – 21], при цьому акцентується увага на викликах суспільства знань, механізмах узгодження сучасної вищої освіти з потребами суспільства. Проблемі модернізації вищої освіти присвячено дослідження О. Навроцького [144]. Якість вищої освіти в контексті глобальних викликів досліджується В. Астаховою [11], при цьому особлива увага звернена на місію університетів та формування неперервної освіти [12]. Досить глибокий соціологічний аналіз теоретико-методологічних засад дослідження вищої освіти та її якості проведено В. Чепак [237 – 240]. Якість університетської освіти в оцінках студентів є одним з аспектів монографічного дослідження Л. Сокурянської [205]. Проблема задоволеності студентів якістю вищої освіти – предмет аналізу російських дослідників О. Ткаченка та А. Федюніної [220]. Проблемі якості випускника вищої школи присвячене дослідження Є. Подольської [55]; вона також розглядає якість освітніх послуг у контексті ринкових відносин [176]. У

монографії «Молодь України: від освіти до праці» за редакцією С. Оксамитної на базі значного фактичного матеріалу аналізується потенціал професійної самореалізації випускника вищої школи на ринку праці [142]. Соціологічний аналіз впливу якості професорсько-викладацького складу навчальних закладів на якість вищої освіти проведено К. Астаховою [13], В. Кипенем та В. Коржевим [94]. Якість науково-педагогічного потенціалу та його відтворення вивчається російськими соціологами Ф. Шерегі, Н. Дмитрієвим та А. Арєф'євим [244]. Соціокультурні чинники якості вищої освіти стали предметом досліджень Н. Аніканової [8]. Індикатори якості соціологічної освіти аналізуються у працях В. Ніколаєвського [149], С. Вакулєнко [32] та ін. Специфіка організації та проведення моніторингових досліджень якості освіти розкривається у дослідженнях Т. Ліщук-Торчинської та С. Сальницької [129].

Найбільшою мірою проблему якості вищої освіти відображають спеціальні дослідження В. Павленко та С. Садрицької. Так, російський соціолог В. Павленко розкриває інституційні механізми оцінювання якості вищої освіти, акцентуючи увагу на можливості узгодження оцінок різних суб'єктів освітнього простору [164; 165]. Дослідження С. Садрицької спрямоване на виявлення чинників якості університетської освіти [192; 193]. У центр аналізу дослідниці потрапляє студентство як основний споживач освітніх послуг [194].

Ми знаходимо поодинокі дослідження, присвячені якості середньої освіти, зокрема О. Ляшенка [132], К. Михайльової та О. Назарко [139; 140]. У працях І. Кононова звернена увага на якість середньої освіти в контексті формування школою траєкторії руху «школяр – випускник – абітурієнт» [102 – 104; 109]. Польський соціолог М. Незгода у монографічному дослідженні «Суспільні наслідки освітніх змін у Польщі» розглядає вплив освітніх реформ у Польщі на якість освіти [347]. Зосередивши увагу на громадській думці щодо освітніх реформ в основній школі, М. Незгода аналізує ставлення учнів, вчителів, батьків до реформ, які відбулися у шкільній освіті, аналізує наслідки освітніх змін, їхні позитиви та труднощі. Проблеми якості шкільної освіти у Польщі на значному емпіричному соціологічному матеріалі аналізує у своїй праці «Молодь Підкарпаття у III Речі Посполитій» П. Длугош [309]. Якість випускника школи в Росії соціологічними методами досліджує М. Матюшкіна [136].

Проведений аналіз соціологічної літератури з проблеми якості освіти засвідчує, що відсутній системний аналіз якості вищої освіти, поза увагою дослідників залишилися зв'язок якості освіти з ціннісно-нормативною системою суспільства, з сучасними та перспективними потребами і вимогами різних соціальних груп, включених до сфери освіти.

Соціологічний аналіз якості освіти, на нашу думку, доцільно проводити на декількох рівнях – суспільному, соціально-груповому та особистісному. При такому підході ми спираємося на позицію Г. Зборовського стосовно того, що «соціологічний підхід до освіти дає змогу поєднувати у її вивченні два її боки – суспільну та особистісну (соціально-групову). Вони можуть бути поєднані, коли освіта розглядається як соціальний інститут. Саме інституційний підхід дає змогу дослідити освіту і на соціальному (навіть соціоетальному), і на суспільному, і на груповому, і на особистісному рівнях» [77, с. 26]. Багаторівневий підхід до вивчення освіти, та якості освіти зокрема, гармонійно вписується у вибрану нами методологію дослідження – неоінституціональний підхід, при якому ми розглядаємо освіту як соціальний інститут, і водночас суттєву увагу звертаємо та функціонування освітніх суб'єктів, їх роль у формуванні та зміні освітніх норм.

У процесі дослідження якості освіти потрібно враховувати, що ця категорія відображає різні аспекти освітнього процесу – соціальні, педагогічні, управлінські, демографічні, економічні та інші. Системне дослідження якості освіти, що найбільше відповідає соціологічному підходу, передбачає вивчення комплексу проблем, які охоплюють: з'ясування сутності базових понять якості освіти (її означення, структурних компонентів, властивостей, критеріїв та норм тощо); визначення процедур і показників оцінювання якості освіти (як освітнього процесу, його результату і функціональної системи); проведення моніторингу та прийняття управлінських рішень з метою забезпечення встановлених норм якості освіти на всіх її рівнях. Не можна обійти увагою і виявлення соціальних груп, включених до забезпечення і споживання якісної освіти.

Названі аргументи свідчать на користь того, що поняття «якість освіти» повинно міцно увійти до арсеналу соціологічних понять. Соціологічне трактування якості освіти має бути інтегральним, охоплювати і процесуальні, і результативні характеристики; включати макро-, мезо- та мікрорівень аналізу системи освіти;

характеризувати відповідність освіти сучасним та майбутнім (прогнозованим) очікуванням, потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам) усіх суб'єктів освітнього простору – держави, суспільства, роботодавців, академічної спільноти, студентів. Такий підхід зумовлює дослідницький аналіз взаємодії різноманітних соціальних спільнот, залучених до освітнього процесу, оскільки саме успішна взаємодія постає умовою забезпечення якості освіти.

На нашу думку, соціологічний аналіз якості освіти повинен переносити дослідницькі акценти з технологій освіти на її суб'єктів. Адже саме відмінності у вимогах до освіти та оцінках її результатів студентами, академічною спільнотою, батьками, роботодавцями та іншими суб'єктами освіти актуалізують суперечність, яка зумовлює проблемну ситуацію в освітній сфері.

Множинність запитів до освіти з боку різних соціальних, професійних груп, окремих особистостей визначає множинність її цілей, які також можуть мати різне спрямування, суперечити одна одній. Виявити, наскільки глибокими є зазначені суперечності, чи можливе узгодження, досягнення певного консенсусу у вимогах до освіти з боку різних соціальних суб'єктів – важливе та, на нашу думку, надзвичайно актуальне завдання вітчизняної соціології.

На підтвердження наших думок наведемо висловлювання Л. Харві та Д. Гріна – першопочатківців у дослідженні якості вищої освіти: «По-перше, поняття якості для різних людей є різним. По-друге, якість пов'язується з «процесом» чи «результатом». Якщо мова йде про конкретну продукцію, то визначення якості не викликає особливих труднощів: вона повинна відповідати запитам споживачів. Стосовно освіти виникають проблеми у визначенні, хто є клієнтом, хто споживачем, хто виробником» [315].

Поділяючи цю позицію, А. Вроєйнстийн наголошує, що «варто провести чітку межу між вимогами до якості, які встановлюються студентами, академічною спільнотою, ринком праці, суспільством та урядом. Можна говорити не лише про різні погляди на якість, але і про різні аспекти якості. Таким чином, існують параметри оцінювання якості освіти на етапах прийому, процесу навчання та випуску, а оцінка якості передбачає врахування усіх цих складових. Саме тому пошуки точного визначення якості призведуть до даремної трати часу. Абсолютної якості в природі не існує» [53, с. 29]. Ми підтримуємо позицію, що поняття якості – відносне.

Складність структури споживачів освітніх послуг, до яких можна віднести студентів, їхніх батьків, організації, де будуть працювати фахівці, державу та суспільство загалом, робить поняття «якість освіти» багатомірним. Таким чином, погодимося з А. Вроєйнстийном, який вважає, що «якість є об'єктом дискусій для зацікавлених сторін. Кожен суб'єкт має сам точно сформулювати свої вимоги. ВНЗ чи факультет як безпосередній представник повинен спробувати узгодити ці різноманітні побажання та вимоги» [53, с. 29]. Зрозуміло, що здійснити це досить складно, оскільки «іноді очікування будуть проходити паралельно між собою, але можуть також суперечити або конфліктувати. По можливості, вимоги усіх суб'єктів повинні бути перетворені на цілі та завдання факультету, освітньої програми» [53, с. 29]. На нашу думку, дослідник дещо звужує описану взаємодію, відводячи функцію пошуку консенсусу у різноманітних цілях освітніх суб'єктів факультету чи окремому навчальному закладу.

Аналіз різноманітних трактувань якості освіти допоміг нам дійти висновку, що, незважаючи на поліваріантність визначень досліджуваного концепту, завжди йде мова про співвіднесення освіти з певними нормами. Це можуть бути норми формальні, наприклад, відображені у стандартах освіти, або неформальні, які виявляються в очікуваннях різноманітних суб'єктів освіти для задоволення їхніх потреб. Так, В. Кипень та В. Коржів трактують якість освіти як «сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, які надають йому здатність формувати такий рівень професійної компетентності, який задовольняє потреби громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави» [94, с. 138]. Подібне трактування натрапляємо і у С. Шишова та В. Кальнея, які під якістю освіти розуміють «міру задоволеності очікувань різних учасників процесу освіти від наданих навчальними закладами освітніх послуг, а також ступінь досягнення поставлених в освіті цілей та завдань» [249]. При цьому автори зауважують, що якість освіти є соціальною категорією, яка визначає стан і результативність процесу освіти, його відповідність потребам й очікуванням суспільств (різних соціальних груп) у розвитку та формуванні громадянських, побутових і професійних компетентностей особистості.

Важливим методологічним принципом дослідження якості освіти у соціологічному ракурсі є те, на нашу думку, що її не можна розглядати, оцінювати, планувати та прогнозувати поза часом,

простором, соціальними умовами, потребами суспільства та окремих особистостей [297]. Таким чином, якість освіти – це своєрідний показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі, тому її потрібно розглядати в динаміці стосовно чинників, які визначають її сутність. Оскільки освіта спрямована у майбутнє і повинна забезпечувати перспективні потреби суспільства, то її якість також має змістовно зорієнтуватися на тенденції розвитку суспільства. Якісною можна визначити лише ту освіту, яка дасть змогу нинішнім учням та студентам успішно, якісно жити і працювати протягом декількох десятиліть, адекватно й ефективно долати виклики, які неминуче поставить перед ними ХХІ ст. [279].

Аналіз якості освіти виявиться обмеженим без урахування соціального контексту. Слід розуміти, що на якість впливають «минуле» (попередня якість освіти, сформовані у суспільстві освітні цінності та норми), «сучасне» (ресурсне забезпечення освіти; система управління освітою, структура підготовки фахівців тощо) та «майбутнє» (напрями суспільних змін, обсяги залучення молоді до здобуття вищої освіти, прогнозована професійна структура суспільства тощо).

На нашу думку, категорія «якість вищої освіти», як і «якість освіти» загалом, має нормативну сутність. Цей підхід ґрунтується на тому, що якість вищої освіти розкривається через встановлення узгодженості освітнього об'єкта з певними нормами. Саме з таких дослідницьких позицій будемо виходити, розкриваючи цю категорію, в подальшому нашому дослідженні, застосовуючи відповідну методологію аналізу.

Освіту як об'єкт дослідження можна розглядати в трьох іпостасях: по-перше, як результат освітнього процесу; по-друге, як сам процес освіти; по-третє, як певну (освітню) систему. При зіставленні цього об'єкта з нормами найбільші дискусії викликає питання, що вважати джерелом таких норм. Те, що освіта повинна регулюватися нормами, заперечень не викликає. Закріплення узгоджених вимог суб'єктів освітнього простору і їхня трансформація у своєрідні нормативні регулятори функціонування інституту освіти сприяє стабілізації та інтеграції освіти як соціальної системи. Виробляючи та закріплюючи норми освіти, суспільство, на думку С. Плаксія, «по-перше, визначає бажані для нього форми та зміст засвоєння молодими людьми соціального досвіду на основі вироблених пріоритетних цінностей; по-друге, у нормах закріплюються конкретні взірці та правила поведінки;



по-третє, формується система заходів для впровадження та реалізації норм» [172, с. 343].

В освіті діють соціальні норми, які забезпечують упорядкованість, регулярність взаємодії суб'єктів у просторі освіти. Вони постають як узаконені чи загальновизнані правила, взірці поведінки чи дій. Треба зазначити, що абсолютних норм не існує. Межі норм в освіті є досить рухомими, хоча значна їхня частина залишається незмінною протягом тривалого часу, забезпечуючи «жорсткість конструкції освіти» [172, с. 344]. Більшість норм в освіті визначає межу, інтервал допустимого. Простішим завданням є визначення норм, які відображають кількісні характеристики освіти – кількість років навчання, кількість кредитів для вивчення дисципліни тощо. Більшість характеристик освіти складно піддаються числовому виміру. Зокрема, коли йдеться про сформованість професійних якостей, соціальну зрілість випускника вищого навчального закладу, розвинутість його комунікативних якостей тощо.

Нормативи якості освіти у повсякденному житті – досить рухомі і формуються через систему потреб індивідуальних та групових суб'єктів освітнього процесу. Запити і уявлення цих суб'єктів щодо якісної освіти перебувають у постійній взаємодії та взаємовпливі, формуються на основі чинних норм та вже досягнутої якості, доповнюючись новими.

Таким чином, важливо враховувати, що норми повинні перебувати у динамічних відносинах адекватності до потреб, тобто відображати зміну, еволюцію потреб в освіті з боку держави, суспільства та особистості. Невідповідність зафіксованих у нормі вимог потребам розвитку формує хибність визначення цілей освіти та гальмує розвиток інституту освіти, може стати причиною кризових процесів в освіті.

Наведені підходи до якості засвідчують, що її стан задається критеріальними показниками. Критерії якості, своєю чергою, відображають її зміст. Звідси можемо вивести таку закономірність: змінюються критерії якості – змінюється зміст якості і, як наслідок, її стан. Критерії якості еволюціонують і визначаються динамікою потреб суспільства. У сучасних дослідженнях якості освіти проблема формулювання чітких критеріїв визнається домінуючою і поки що не розв'язаною, що знову актуалізує соціологічний аналіз проблеми.

Очевидно, що визначення чітких критеріїв є першочерговим завданням у процесі оцінювання якості освіти. Його розв'язання

зміщується у площину узгодження визначених норм та вимог суб'єктів освіти. Неузгодженість вимог соціальних акторів, які діють в освітньому просторі, визначає незадоволеність результатами освіти, зниження оцінок її якості тощо.

Стає очевидним, що нормативний бік якості освіти визначає така його важлива характеристика, як полісуб'єктність. Система освіти створена для задоволення освітніх потреб певних освітніх суб'єктів. На основі цих потреб формується певний ідеальний образ (модель) системи та результатів її діяльності. Ця модель, що існує спочатку у свідомості, має володіти усіма атрибутами якості. Вона повинна включати в себе очікування та потреби всіх учасників освітнього процесу. Модель систем освіти і планованого результату формалізується у понятті «норма якості».

Норма якості становить виявлену, загально визнану та зафіксовану документально систему вимог, які ставлять різноманітні суб'єкти. У даному випадку постає проблема інтеріоризації системою освіти очікувань та потреб суб'єктів, їхню трансформацію у терміни та поняття освітнього дискурсу. Тобто необхідно сформулювати норму якості, враховуючи всі вимоги, втіливши їх безпосередньо в освітній процес. У певному розумінні норма якості формує межі якості всередині системи.

На практиці норма якості найчастіше знаходить втілення у вигляді освітніх стандартів різного рівня та типу, в яких закладаються основні параметри результату діяльності системи освіти, а також регламентуються процедури його забезпечення. Однак у процесі реалізації («матеріалізації») цих стандартів виникають відхилення від заданого результату, а отже, постає потреба у запровадженні процедури оцінювання якості освіти для встановлення ступеня відповідності реального результату діяльності системи освіти нормі якості.

На нашу думку, норма якості виражається у стандартах та критеріях і є предметом переговорів, узгоджень, а також результатом компромісів зацікавлених сторін. Необхідна якість результату діяльності освітньої системи відображається у системі вимог, стосовно яких дійшли згоди учасники освітнього процесу. У випадку відповідності отриманого результату цій системі вимог формується потенційна якість результату, тобто особи та фахівця з певними якостями і здібностями до виконання професійної діяльності відповідно до моделі «випускника», що відображені в програмах та кваліфікаціях за спеціальностями вищої освіти. Подальший перехід

потенційної якості фахівця у реальну якість значною мірою пов'язується з умовами споживання в інших організаційних системах. На думку Є. Щекотіна, «якість результату при поділі його на більш дрібні якості: соціальні, економічні, професійні та ін., виявляється «розтягнутою» у часі» [256, с. 64].

Будь-яка освітня система (на рівні суспільства, регіону чи конкретного навчального закладу) функціонує і розвивається відповідно до визначеної мети. Максимальна відповідність функціонування освітньої системи поставленим цілям відобразатиме високу якість освіти. Якість постає також у вигляді певних можливостей, умов, передумов та потенцій цієї системи і втілюється через безпосередній освітній процес, який розуміється нами як сукупність суб'єктно-об'єктних дій усіх елементів освітньої системи (управлінської, викладацької, навчальної підсистем та ін.) [259, с. 382]. Маючи яскраво виражений суб'єктивний характер, освітній процес за якістю та ефективністю навчального, виховного і розвивального впливу може бути адекватним освітній системі, відставати від неї чи, навпаки, випереджати її, що по-різному відображається на якості освіти.

Акцентуючи увагу на вищій освіті та її якості, відзначимо, що існує низка особливостей, які відрізняють освітній процес вищої школи від освітнього процесу в інших навчальних закладах. «По-перше, поряд з навчанням та вихованням у вищі розвинута науково-дослідницька діяльність викладачів та студентів, а навчання повинно опиратися на новітні наукові дані. По-друге, вищі навчальні заклади займаються не лише загальною підготовкою у різних галузях наук (гуманітарній, природничій та ін.), але здійснюють професійну підготовку фахівців. По-третє, для вищів характерною є більш широка та демократична взаємодія всіх учасників освітнього процесу. По-четверте, у ВНЗ зростає автономність, самостійність діяльності викладачів і студентів. По-п'яте, підвищується значення практичної компоненти навчання. По-шосте, у ВНЗ викладачі відрізняються більш високою кваліфікацією у науковій сфері, а студенти – більш мотивовані у навчанні. По-сьоме, ВНЗ є базою для неперервної освіти. По-восьме, саме в період навчання у ВНЗ, як правило, формуються спосіб життя, менталітет, ціннісні орієнтації молодих людей, тобто відбувається набуття статусу дорослих» [256, с. 66–67].

Виходячи зі структури освіти, розгляду її як процесу і результату засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок і розвитку особи, можна за аналогією структурувати якість освіти,

тобто розглядати у процесуальному та результативному аспектах. З одного боку, якість освіти – це якість освітніх результатів, а з іншого – це якість освітнього процесу та умов, у яких він протікає: якість підготовки фахівців, якість освітніх технологій, якість фінансових та матеріальних умов, якість управління тощо. Таким чином, поняття «якість» ми застосовуємо як до статичного аспекту освіти – її результату, так і до динамічного – її процесу. Зрозуміло, що ці два аспекти тісно взаємопов'язані, оскільки результати не можна розглядати відірвано від протікання самого процесу освіти. Водночас висновки про якість освіти робимо за результатами цього процесу. Так, якість – це основний результативний чинник освіти, «міра досягнення поставлених в освіті цілей та завдань, а також міра задоволення очікувань різних учасників процесу освіти від наданих освітніми установами освітніх послуг» [249, с. 171–172].

Російський дослідник А. Глічов [57, с. 60] пропонує усю множину чинників, які впливають на якість, об'єднати у дві класифікаційні групи: чинники, що впливають на якість; умови забезпечення якості. До першої групи автор відносить засоби праці, здатність працівників до ефективної та якісної діяльності, об'єкти, на які спрямована праця. До другої групи – характер трудового процесу, його інтенсивність, тривалість, стан середовища, характер матеріальних та моральних стимулів, морально-психологічний клімат у колективі, форми організації інформаційного обслуговування і рівень оснащення робочих місць, соціальні й матеріальні умови життя працівників.

При такому трактуванні фактори безпосередньо перетворюють властивості вихідного об'єкта на комплекс властивостей, необхідних для задоволення певної потреби. Щодо освіти, то ми зіштовхуємося з особливою ситуацією. «Вихідним об'єктом», на який буде спрямована праця, є особа, яка навчається. Водночас вона – також споживач освітніх послуг. Таким чином, умови є другорядними за значимістю, вони лише опосередковано впливають на якість, сприяючи більш повній та ефективній дії факторів, під впливом яких формуються якості осіб, які здобувають освіту.

В. Кваніна вважає, що «якість освіти може бути визначена лише через якість її елементів: освітнього процесу та результату навчання. Останні, своєю чергою, також багатоаспектні явища, і їхня якість може бути відображена такими компонентами, як управління освітнім процесом, навчально-методичне забезпечення, організація

виробничої практики, наявність комп'ютерних класів та комфортних для проведення занять аудиторій, професійна діяльність професорсько-викладацького складу та ін. Якість результату, зі свого боку, може бути представлена у вигляді відповідності отриманих знань, умінь, навичок вимогам державних освітніх стандартів, запитам роботодавців, світовідчуттям самого студента» [92, с. 353]. Перевагою означеного підходу є врахування процесуального та результативного аспектів якості. Запропнований В. Кваніною підхід дає змогу проникнути в структури якості, але треба розуміти, що якість освітньої послуги не є простою сумою якостей її складових. Ми повинні отримати певну критичну масу якісних складових освіти, щоб забезпечити позитивні зрушення у їхній якості загалом.

У зв'язку з розробкою компетентнісної моделі освіти деякі дослідники (Л. Редько, Є. Сахарчук, Є. Яковлев та ін.) цілком виправданим вважають пошук критеріїв якості професійної освіти через критерії компетентності, тобто через складну систему сформованих вищою школою професійних та особистісних характеристик. Насправді, у сучасній науці якість вищої освіти все частіше пов'язується з різними аспектами підготовки випускників, серед яких одним з основних є компетенція. Поняття «кваліфікація» недостатньо відтворює результативність освіти як її якісну характеристику, оскільки означає «підготовленість індивіда до професійної діяльності, наявність у працівника знань умінь та навичок для виконання ним певної діяльності» [44, с. 22], воно співвідноситься більшою мірою лише з формальними характеристиками і не відображає готовності виконувати професійні та соціальні функції. Цей недолік покриває застосування поняття «компетентність», яке є ширшим, аніж «кваліфікація», охоплює певну сукупність компетенцій. Саме «компетенція визначає якість змісту та результату освіти на сучасному етапі розвитку» [115, с. 29]. С. Шишов визначає «компетенцію» як «загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які набуваються завдяки навчання. Це здатність мобілізувати знання та досвід у потрібній ситуації» [247, с. 279].

В особистісному контексті освіту можна вважати якісною, якщо особа навчається на максимально можливому для неї рівні, освітні послуги максимально відповідають поставленим вимогам, а на емпіричному рівні це виявляється у високому показникові задоволеності отриманою освітою. Усе менш важливими

показниками якості освіти є результати академічних знань, на зміну яким приходять такі показники, як сформованість стійкої мотивації пізнання, здатність до самоосвіти, усвідомлення необхідності освіти впродовж життя, ступінь розвитку особистості тощо.

Доцільно зупинитися на питанні соціальних меж якості. Нижньою межею можна вважати технічну якість, тобто такий її рівень, при якому продукт ще володіє споживчою вартістю, а нижче цього рівня не задовольняє жодну з потреб індивіда та суспільства. Верхньою межею соціально необхідної якості може бути максимальна величина суспільної корисності, при якій якість продукції повністю постає суспільним благом. Особистісне спрямування освіти зумовлює необхідність інтегровано оцінювати її якість у єдності індивідуальних характеристик особистості, педагогічних показників організації освітнього середовища і соціальних параметрів функціонування освітніх систем.

Важливою проблемою у дослідженні якості вищої освіти є чітке виділення та систематизація чинників, які впливають на неї. Зрозуміло, що множина чинників, які впливають на освіту і забезпечують її якість, – досить значна. Пропонуємо умовно виділяти дві групи чинників. До першої віднесемо ті, що безпосередньо належать до системи освіти, тобто внутрішні. До другої групи – чинники з-поза меж системи освіти, тобто зовнішні. Вони найчастіше задаються і коригуються такими соціальними параметрами, як життєвий рівень та якість життя, кон'юнктура на ринку праці, етап цивілізаційного розвитку, а не лише педагогічними і освітніми характеристиками.

У чинній практиці дослідження якості освіти це поняття, як правило, розкривається у такому зв'язку: критерії – показники – інструментарій. Об'єктами дослідження постають освітні системи а також їхні компоненти, «критерії ж задаються чи чинними стандартами та нормами, або – за їхньої відсутності – беруться на основі здорового глузду та наявних статистичних даних про певні сукупності, середні тенденції» [136, с. 87]. При цьому критерії часто обґрунтовуються усталеними нормами, наявністю інструментарію, можливістю кількісних оцінок. Для обґрунтованого вибору критеріїв оцінювання якості освіти ми пропонуємо шукати їх не «всередині системи освіти», а у зовнішньому, більш широкому соціокультурному контексті. Ми виходимо з принципу соціокультурного проблемного цілепокладання в освіті, який визначає, що якісною є

освіта, здатна розв'язати актуальні проблеми як сучасного суспільства загалом, так і окремої особистості.

На жаль, не існує сталих критеріїв, показників, а тим більше цілісної системи, за допомогою якої можна було б визначати якість освіти як на рівні суспільства загалом, так і на більш локальних рівнях, зокрема рівні навчального закладу. Саме рухомість критеріїв зумовлює ситуацію, за якої, для прикладу, вищу освіту, яка вважалася якісною у радянський період, з позицій сьогодення оцінюють інакше. Відмінність критеріїв визначає різні позиції вищих навчальних закладів у рейтингах, укладених різними агенціями. З іншого боку, критерії якості освіти, які котуються у західних університетах при визначенні рейтингу, у нас «не спрацьовують». Зокрема, такий критерій, як індекс цитованості праць науковців. На заваді цьому постає мовний бар'єр, географія поширення наукових видань, включеність до світоого інформаційного простіру тощо.

У контексті соціологічного дослідження якість освіти необхідно розглядати як соціокультурну характеристику. З одного боку, якість вищої освіти є способом регуляції процесів взаємодії (взаємовпливу, взаємозумовленості) вищої освіти як соціального інституту з іншими соціальними інститутами та підсистемами суспільства. З іншого боку, якість вищої освіти постає як спосіб соціальної регуляції освітньої сфери, як вироблений суспільством механізм упорядкування діяльності усіх елементів структури вищої освіти. Він об'єднує нормативні, ціннісні, організаційні, управлінські характеристики, які у цілісності визначають якість освіти.

Виходячи з такої позиції, якість освіти як механізм соціальної регуляції усієї освітньої сфери, в тому числі вищої освіти, реалізується насамперед через нормативні характеристики – систему правових, інституційних норм, а також норм повсякденної життєдіяльності особистості, її ціннісних орієнтацій тощо.

\*\*\*

Таким чином, досліджуючи підходи до розкриття сутності категорії «якість», можна підсумувати, що вона представлена багатоманітністю визначень. Значна складність поняття «якість» пояснюється багатоаспектністю, різноманітністю індивідуального сприйняття її властивостей різними людьми, спільнотами, суспільством. Соціологічне вивчення якості освіти передбачає виявлення того, які соціальні спільноти ставлять свої вимоги до якості і в чому ці вимоги полягають, які механізми та ступінь впливу

виявлених груп інтересів на процес та результат освіти, як співвідносяться вимоги цих груп.

На наш погляд, якість освіти – це мірний, конвенційний мультикомпонентний концепт, зміст якого обумовлений вимогами суб'єктів освітнього простору, найбільш суттєві з яких фіксуються в освітніх стандартах. Якість освіти потрібно розглядати у широкому та вузькому значеннях. У широкому значенні її варто розуміти як збалансовану відповідність освіти (як результату, як процесу, як освітньої системи) багатоманітним потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам). У вузькому значенні під якістю освіти слід розуміти якість підготовки фахівця, що визначається як збалансована відповідність підготовки фахівців (як результату і як процесу) багатоманітним потребам (держави, суспільства, особи), цілям, вимогам, нормам (стандартам). Розкриваючи поняття «якість освіти», доцільним є проведення його аналізу на мегасоціальному (міжнародному), макросоціальному (національному), на мезосоціальному (інституціональному) рівнях, а також на рівні окремого навчального закладу, особистісному рівні.

З огляду на це, доцільним є тлумачити поняття «якість освіти» як співвідношення мети та результату. Ми пропонуємо авторське тлумачення якості освіти як інтегральної конвенційної характеристики освітнього процесу та його результатів, що виражає ступінь їхньої відповідності очікуванням суб'єктів освітнього процесу, – від окремого індивіда до суспільства загалом. Якісною, отже, ми можемо розглядати ту освіту, яка максимально відповідає встановленим і перспективним вимогам усіх суб'єктів освітнього процесу.

Проведений вище аналіз засвідчує, що науковий інтерес до дослідження якості освіти як фундаментальної освітньої характеристики перебуває на стадії становлення. Потребує більш глибокого осмислення взаємозв'язок переходу суспільства до нового етапу цивілізаційного розвитку та зміни освітньої парадигми, вибудованої на засадах підвищення якості освіти. Соціологічний аналіз якості вищої освіти має засновуватися на чітко визначеному теоретико-методологічному ґрунті. У пошуках теоретичних засад дослідження обраної нами проблеми ми звернулись до методології неінституціонального підходу, можливості та переваги якого у вивченні якості освіти розкрито у наступному розділі монографії.



## **РОЗДІЛ 2.**

# **НЕОІНСТИТУЦІОНАЛІЗМ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ СОЦІОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

### **2.1. Евристичний потенціал неінституціонального підходу до аналізу якості вищої освіти**

Серед найважливіших проблем сучасної соціології – проблема функціонування соціальних інститутів, що зумовлюється порушенням усталених інституційних порядків. У даний час відносини між соціальними інститутами стають все більш конфліктними. Проблема стосується не окремих маргінальних сфер життя, а зачіпає найважливіші соціальні інститути, відтворення соціальної системи загалом. Зокрема, особливо висока конфліктність характерна для інституту освіти, що порушує його ефективне функціонування. Все більш яскраво проявляється зростаюча неузгодженість тенденцій розвитку ринку освітніх послуг та ринку праці.

У центр досліджень науковців різних галузей все частіше потрапляє інститут освіти. Глобальні та локальні процеси, що відбуваються в сучасному світі і пов'язані з інформаційною революцією, здійснюють суттєвий вплив на освіту, збільшуючи її роль у суспільстві, породжуючи водночас нові суперечності й проблеми. На сучасному етапі суспільного розвитку інститут освіти надзвичайно динамічно трансформується. Однак зміст і темпи змін, що в ньому відбуваються, викликають у суспільстві безліч дискусій. Особливу увагу привертає неузгодженість взаємодії освіти та суспільства.

Дослідженню освіти присвячена надзвичайно велика кількість наукових праць в різних галузях науки. Соціологічний доробок з даної проблеми також є досить значним. Інтенсивне примноження наукових знань відбувається з часів інституціоналізації соціології освіти як окремої галузевої соціологічної теорії у 60-х рр. ХХ ст. Цей період пов'язується з усвідомленням кризи освіти, осмисленням її відставання від потреб науково-технічного прогресу, суспільних вимог, що зумовило суттєве збільшення наукових досліджень сфери освіти. Найчастіше у центр уваги соціологів потрапляла вища освіта. Це зумовлювалося тим, що саме вища школа відповідає за підготовку

фахівців та відтворення соціально-професійної структури суспільства, саме в діяльності цього інституту найбільш випукло проявляються соціальні функції освіти.

У процесі розширення наукових досліджень освіти як складного соціального феномену відбулося диференціювання наукових дослідницьких ракурсів. У межах соціології освіта найчастіше вивчається як соціальна система, соціокультурний феномен, соціальний процес, соціальна організація, соціальний інститут [257].

Відповідно до цих ракурсів, у системі соціологічного знання викристалізувалася низка методологічних підходів, з позицій яких досліджуються проблеми освіти. До таких підходів можемо віднести функціоналізм, теорію конфлікту, структуралізм, інституціоналізм, соціокультурний підхід, системний підхід та ін. В.Чепак у монографії «Теоретико-методологічні засади становлення і розвитку соціології освіти» [240] аналізує та зіставляє теорії освіти у руслі названих соціологічних підходів, розкриває потенціал класичних та сучасних концепцій для пояснення проблем освіти.

Функціональний підхід до аналізу освіти, який насамперед пов'язується насамперед з дослідженнями Е. Дюркгейма та Т. Парсонса, представлений також у працях К. Девіса, Дж. Коулмена, Р. Мертон та ін. У межах цього підходу концентрується увага навколо дослідження функцій інституту освіти, зумовлених потребами суспільства. Зокрема, освіта розглядається як механізм збереження та відтворення культурних цінностей у суспільстві, інститут соціалізації тощо. При такому підході освіта постає як система, ефективного функціонування і рівновага якої зумовлюються виконанням низки явних та латентних функцій. Незважаючи на переваги і значні пізнавальні можливості функціонального підходу, з поля зору дослідників, які його додержуються, випадають проблеми конфліктів у сфері освіти, зокрема пов'язаних з її стратифікаційною функцією.

Конфліктологічний підхід у соціології освіти вибудовується на критиці положень функціоналізму і апелює до поглядів веберівської та марксистської концепцій, фокусуючи увагу на конфліктах інтересів різних груп, включених до освітнього простору. У сучасній соціології освіти конфліктологічний напрям представлений неомарксистськими (Л. Альтюссер, С. Боулз, Г. Гінтіс) та веберівськими (П. Бурдьє, Б. Бернстайн) ученнями, які зосереджуються на конфліктах у сфері освіти. Ці концепції зорієнтовані на виявлення

структурних відповідностей між соціальними відносинами у політико-економічній та освітніх сферах освіти. Аналіз освіти здійснюється винятково з врахуванням специфіки соціально-економічних відносин. Використання дослідниками у своїх концепціях принципу структурної відповідності дає підстави для віднесення неомарксистських та веберівських концепцій також до структуралістичного напрямку. На наш погляд, цей підхід надає можливість осмислення сутності та механізмів конфліктів, що виникають між соціальними суб'єктами, включеними до простору вищої освіти, з приводу задоволення їхніх освітніх потреб та вимог до освіти. Водночас концентрація дослідницької уваги на соціальних конфліктах залишає нерозв'язаним питання можливості знаходження компромісу між усіма суб'єктами освітнього простору для задоволення їхніх освітніх потреб, погодження вимог до освіти.

Значний пізнавальний ресурс у методологічному сенсі має інституціоналізм, однак аналіз освіти на базі його постулатів сакралізує самотійність освітніх норм, вони розглядаються ізольовано від соціальних суб'єктів [81; 144; 170; 172].

Як окремий підхід можна розглядати науковий напрям, що концентрується на вивченні соціальних груп, включених в освітнє середовище, зокрема студентської молоді [205; 210; 224], викладацького корпусу [94], учительської спільноти [202] та ін. Л. Сокурянська, яка працює в межах цього напрямку, обґрунтовує можливість і переваги застосування ціннісно-суб'єктного підходу до дослідження освітнього простору, акцентуючи увагу на дослідженні його суб'єктів [205], передовсім студентської молоді [224].

Освіта з позицій соціокультурного підходу розглядається в інтегративній соціології П. Сорокіна та теорії К. Маннгейма. У межах цього підходу увага дослідників зосереджується, в тому числі, на вивченні ціннісного світу, мотивації поведінки соціальних груп тощо. У такому ракурсі суб'єктивний світ та поведінка індивідів визначаються переважно як результат впливу соціального, зокрема інституційного, середовища. На нашу думку, в означених підходах з поля уваги дослідників випадає механізм зворотного впливу суб'єктів освіти на інститут освіти, зміну інституційних норм.

Стислий огляд усталених у соціологічній науці методологічних підходів до аналізу проблем освіти засвідчив, що вони переважно зосереджуються на архітектоніці освітньої системи, особливостях будови та функціях/дисфункціях її елементів, суб'єктах освіти, їхніх

поведінкових практиках та ціннісному світі. Попри безперечні пояснювальні можливості цих підходів, вони не позбавлені певних недоліків. Так, структуралістські теорії виявляють надмірний економічний та культурологічний детермінізм. Конфліктологічні і функціоналістські теорії, які тривалий час слугували надійним підґрунтям для пояснення соціологами основ макропорядку, за сучасних умов не завжди можуть бути придатними для осмислення сучасних процесів в освіті. Вони виявляються занадто абстрактними, щоб пояснити повсякденні практики людини. Зміни, що відбуваються протягом останніх десятиліть в освітній сфері, суттєво ускладнюють її соціологічний аналіз. Зазначені підходи, на жаль, все більше виявляють свою гносеологічну обмеженість і не забезпечують бажаних результатів.

Враховуючи це, сучасні дослідники проблем освіти все частіше вдаються до інтегрованих, комплексних підходів, які поєднують деякі елементи зазначених вище підходів, що певною мірою дає змогу подолати недоліки кожного із них.

Отже, означена ситуація спонукає до переосмислення практикованих підходів та пошуку нових, більш адекватних сучасним освітнім реаліям теоретичних парадигм.

З огляду на інтенсифікацію змін у сфері освіти і кризу освітнього середовища, суттєво актуалізується звернення до проблематики інституційного забезпечення розвитку освіти. У цьому контексті важливо підкреслити, що тривалий час роль інституційних механізмів у забезпеченні успішного реформування освіти недооцінювалася.

На нашу думку, за сучасних умов найбільш перспективним є застосування неінституціонального підходу до аналізу освіти. Один з провідних українських соціологів Є. Головаха відзначає, що «в умовах внутрідисциплінарної кризи соціології найбільш прийнятними для соціологічного співтовариства неочікувано стали неінституціональні теорії... Сьогодні соціологи все рідше пов'язують інститути з конкретними суб'єктами соціальної взаємодії, а все частіше з правилами «суспільної гри» та відповідними «транзакційними витратами», які існують у тій чи іншій системі інституційних правил» [59, с. 12]. На наш погляд, неінституціоналізм володіє суттєвим евристичним потенціалом для осмислення досліджуваних нами проблем [257; 286; 298].

Як зазначалося вище, у центрі нашої дослідницької уваги постає освіта як соціальний інститут. Такий ракурс, на нашу думку, є найбільш адекватним для соціологічного аналізу якості освіти як її нормативної характеристики, ступеня відповідності визначеним освітніми суб'єктами нормам, освітнім стандартам тощо [261; 289; 291].

Неоінституціоналізм, який виник у 50 – 60-х рр. ХХ ст. у межах неокласичної течії як особлива економічна теорія, найбільше визнання отримав у 80 – 90-х рр. минулого століття. Засновником неоінституціонального підходу вважають Рональда Коуза, який у працях «Природа фірми» (1937) та «Проблема соціальних витрат» (1960) вперше сформулював його основні постулати, які системно відображені у праці «Фірма, ринок та право» [114]. Підвищення наукового інтересу до цього напрямку пов'язано зі спробами подолати обмеженість деяких положень інституціоналізму і розглянути сучасні суспільні процеси комплексно та всебічно. Інституціоналізм отримав «друге» дихання і змінив свою форму у межах неоінституціоналізму, у результаті – значно більша увагою інституційному середовищу, в якому взаємодіють соціальні агенти. Неоінституціоналізм став результатом об'єднання традиційного інституціоналізму та неокласичних методологічних підходів. Основними різновидами неоінституціоналізму є техніко-економічний (Дж.-К. Гелбрейт, О. Тоффлер та ін.) і соціально-правовий (Р. Коуз, А. Алчіан, Р. Познер, Дж. Б'юкенен, Д. Норт та ін.). Цей підхід також представлений теоріями В. Болтанські, Л. Гурвича, В. Полтеровича, Р. Саймона, Л. Тевено, Н. Флігстина та ін. Акцент на взаємодії соціальних суб'єктів в інституційному полі здійснює в межах акторо-центрованого інституціонального підходу Ф. Шарпф [338].

Широкі пізнавальні можливості «нового» інституціонального підходу зумовили його активне впровадження не лише в економічне теоретизування, а й суспільствознавчі науки – політологію, право, філософію та ін. Особливої ваги набуває його застосування в сучасній соціології, зокрема в межах аналізу соціальних інститутів. Важко не погодитися з Є. Головахою, який вважає, що «не можна не визнати, що неоінституціоналізм здатний просто та загальнодоступно пояснити, чому змінюються соціальні інститути» [59, с. 12]. Така оцінка неоінституціоналізму метром української соціології стала однією з причин нашого звернення до цієї методології в межах дослідження якості вищої освіти. В оптиці цього підходу дослідник

пояснює механізм інституційних змін: «допоки трансакційні витрати залишаються прийнятними для акторів, принципівих змін соціального інституту не відбувається, а зі суттєвим зростанням витрат, які перевищують очікувані результати взаємодії, настає час змін, на зміну старим правилам приходять нові, які мінімізують витрати» [59, с. 12].

Зауважимо, що одним з перших методологію неоінституціоналізму в межах аналізу сучасної системи освіти застосував Дж. Мейєр, запропонувавши концепцію «загально-державних систем освіти» [329; 331]. Неоінституціональний підхід представлений також у дослідженнях освіти Дж. Болі, Б. Ровена, Ф. Раміреза [328; 330] та ін. На думку В. Чепак, «інтерес до неоінституціоналізму у соціології освіти викликається декількома причинами. По-перше, поставлено питання про необхідність перегляду класичних для соціології освіти підходів. По-друге, чітко позначено основну проблему – умови диференціації освіти в різних суспільствах і специфіка соціальних функцій освіти. По-третє, поставлено питання про те, як виникає і функціонує система освітніх організацій – система державних освітніх закладів» [240, с. 572]. Проте зазначений підхід, зосередившись на функціонуванні державних освітніх структур, залишив поза дослідницькою увагою інших освітніх суб'єктів. Ми маємо на увазі недержавні освітні структури, інститути громадянського суспільства, ринок праці, які все наполегливіше диктують свої вимоги до освіти в умовах сучасного суспільства.

Фундаментальною ознакою неоінституціоналізму є принцип значимості інститутів або інститутоцентризм, згідно з яким дослідження жодної проблеми неможливе без урахування конкретної інституціональної форми соціального життя, без аналізу певної системи норм. Жоден регуляторний механізм суспільного життя, спільної діяльності людей не може існувати без цих норм, так само, як кожен соціальний чинник виявляє себе через інститути та завдяки їм. Будь-яке соціальне явище також не можна описати та пояснити, не звертаючись до інституціонального аналізу. Акцентуючи на ролі соціальних інститутів, неоінституціоналізм розглядає їх як «правила гри», що спрямовують людську взаємодію в певне русло [154, с. 11], надають їй впорядкованості та зменшують «трансакційні витрати».

До переваг цього підходу можемо віднести насамперед те, що інститути розглядаються не як незалежні схеми та стандарти

поведінки, а як правила, які регулюють практики повсякденної діяльності людей та підтримуються ними.

Проблема дисфункцій інституту освіти у західноєвропейських державах почала осмислюватись науковцями ще з кінця 1970-х рр. Одним з перших, хто звернувся до аналізу розбалансування інституту освіти та інституту ринку, став німецький соціолог Ульріх Бек, який запропонував метафору «примарного вокзалу». На його погляд, саме такого вигляду набув інститут освіти. З одного боку, свій кар'єрний шлях молода людина може розпочати лише з цього вокзалу. Але, з іншого, потяги тут давно перестали відправлятися за розкладом. Можна усе життя прочекати свого потягу, але так і не рушити в дорогу. В роботі «Суспільство ризику. На шляху до іншого модерну» У. Бек так описує ситуацію, яка склалася на ринку освіти: «Лише з незначним перебільшенням можна сказати, що «зачеплені» безробітням сектори системи освіти нині все більше нагадують певний примарний вокзал, де поїзди вже не ходять за розкладом. Тим не менше, все йде по-старому. Хто хоче поїхати – а кому хочеться залишитися вдома, читай – приректи себе на безмайбуття? – той має зайняти чергу до каси, де продають квитки на потяги, які здебільшого переповнені чи йдуть навіть не у тих напрямках. Роблячи вигляд, ніби нічого не відбувається, посівши в касах, чиновники від освіти з великим бюрократичним натхненням розподіляють квитки в Нікуди та ще й тероризують чергу «погрозами»: «Без квитків ви ніколи не зможете поїхати потягом!» І найжахливіше, вони мають рацію!» [23, с. 219 – 220].

Образ «примарного вокзалу» надзвичайно дисонує з ідеєю суспільства знань. Однак Е. Тоффлер у своїх останніх працях доводить, що неузгодженість розвитку інститутів у сучасному суспільстві набуває просто катастрофічних масштабів. Причиною цієї неузгодженості є різна швидкість та різні вектори зміни соціальних інститутів [223].

Теоретичний аналіз проблеми та прикладні розробки її розв'язання зіштовхуються, на думку І. Кононова, зі «слабким вивченням інституційної проблематики в соціології» [103, с. 365]. Таке припущення є досить парадоксальним і може, як погоджується сам автор, викликати нерозуміння, оскільки вчення про інститути належить до твердого ядра соціологічного знання з часів Г. Спенсера та Е. Дюркгейма. Так, Е. Дюркгейм визначав соціологію як «науку про інститути, їхню генезу та функціонування» [69, с. 405]. На його

думку, соціальні інститути – це вагомі, усталені, типові відносини в суспільстві, які мають нормативне підґрунтя. Як зазначає П. Штомпка, «у своєму класичному визначенні Е. Дюркгейм розглядав соціальні факти саме у нормативних термінах» [253, с. 312]. Аналогічне нормативне вираження ідеї «аксіонормативного порядку» розробив Ф. Знанецький. За його словами, «соціальний порядок з цієї точки зору означає лише аксіонормативний порядок серед феноменів, які зветься соціальними... Соціальна організація ґрунтується на колективно визнаваних і підтримуваних нормах, які регулюють не лише дії, але й досвід і уявлення її членів... Культурні феномени є соціальними, оскільки усі вони підпорядковані колективно санкціонованим правилам» [353, с. 651–652]. Зацікавленість нормативними основами суспільної згоди та рівноваги системи вивляють у своїх працях і представники структурного функціоналізму (Р. Метрон, Т. Парсонс). Глибокий аналіз нормативної основи соціального життя проводять представники «драматургічної школи», зокрема Е. Гофман. У працях Т. Веблена інститут визначався як «стереотип думки». «За своєю природою вони (інститути) є звичними засобами реагування на стимули, які створюються певними обставинами, що змінюються. Інститути – це, по суті, поширений спосіб думки в тому, що стосується окремих відносин між суспільством і особистістю й окремих виконуваних ними функцій» [38, с. 200–201].

У другій половині ХХ ст. виник своєрідний діалог між соціологією та економікою з приводу інститутів. «Економісти, запозичивши ідею інститутів у соціологів, значною мірою створили формалізоване вчення про них» [103, с. 365]. При цьому в інтелектуальному середовищі економістів ідея інститутів розглядалася у контексті вивчення індивідуальної та індивідуалістичної раціональної поведінки економічної людини [153]. Згодом від економістів ідея інститутів повертається у центр соціологічної думки, але вже в економічній інтерпретації. Формується інституціоналізм, який надає пріоритет діяльності суб'єктів. Ця діяльність постає способом виробництва та відтворення інститутів, хоча цілком задається інституційними межами [157]. При такому підході інститути пов'язуються із суспільним вибором [143], а суб'єкти отримують різноманітні інституційні ролі.



У сучасній літературі визначення інституту спирається зазвичай на поняття норми чи правила, що визначає ті чи інші аспекти діяльності соціальних суб'єктів чи їхніх груп.

Так, Є. Головаха під соціальним інститутом розуміє «впорядковані та відносно стійкі соціальні утворення, які включають соціальні організації, підтримуючи офіційно чи конвенційно прийняті правила, які регулюють соціальну поведінку в певній сфері суспільного життя на основі вимушеної чи добровільної згоди більшості членів суспільства з наявністю даних соціальних організацій та правил» [59, с. 10]. Ми погоджуємося з таким тлумаченням соціального інституту, однак вважаємо, що соціальні організації у контексті вибраного нами методологічного підходу для аналізу інституту освіти не доцільно включати у межі інституту, оскільки це надто розширює наш предмет аналізу. Натомість, соціальні організації будемо розглядати як структури, крізь які знаходять вияв соціальні інститути.

Більш вузьке визначення інституту дає А. Шаститко, трактуючи його як сукупність:

- правил, що обмежують поведінку соціальних агентів і впорядковують взаємодію між ними;
- відповідних механізмів контролю за дотриманням цих правил [243].

Таке визначення, на нашу думку, є досить слушним, оскільки інститут охоплює і систему норм, і механізми контролю за їх дотриманням.

Для уточнення поняття інституту важливо визначитися з відповіддю на два запитання: по-перше, чи будь-яка суспільна норма може стати основою інституту, тобто інституційною нормою; по-друге, чи включає феномен інституту як норму, так і механізми її підтримки.

Деякі дослідники [98] використовують поняття рефлексивної норми, тобто зовнішньої, що нав'язується, або рекомендована ззовні стосовно кожного індивіда, дотримання якої може бути однозначно ідентифікованим за допомогою спостереження за поведінкою суб'єкта. Рефлексивні норми протистоять етичним нормам, які є результатом внутрішнього вибору. Відзначимо, що рефлексивні норми складають важливу частину інституційних норм.

У цьому контексті зазначимо, що під нормою розуміють правила, приписи або взірці, адресовані індивіду чи групам за

традицією, звичаєм або вказівкою відповідних осіб або органів [98, с. 15].

Згідно з поглядами одного з головних представників неоінституціоналізму Д. Норта, інститут – це «ігри в суспільстві або, висловлюючись більш формально, створені людиною обмежувальні рамки, що утворюють відносини між людьми» [153, с. 6]. Отже, інститут можна розглядати як певні «обмежувальні рамки», які впливають на розвиток соціальної системи. Д. Норт виділяє три інституційні зрізи: формальні правила, неформальні обмеження та ефективне забезпечення обмеження цих правил та обмежень [153, с. 26]. «Інститути включають у себе всі форми обмежень, створених людьми для того, щоб надати певної структури людським взаємовідносинам. ... Вони бувають і формальними, і неформальними... Інститути можуть бути продуктом свідомого людського задуму – як, наприклад, Конституція США, чи просто складатися у процесі історичного розвитку» [153, с. 18–19]. Безумовно, інститут не можна зводити лише до норм права, хоча нормативно-юридичний аспект обов'язково присутній у кожному з них. Сім'я, церква, власність, державно-політичні системи та, безумовно, освіта – кожна з названих систем має досить чітко визначені формальні обмеження. Водночас усередині інституту, який має правове оформлення, можуть існувати вимоги, які не мають правового аспекту. Поєднуючи формальні та неформальні норми, соціальні інститути впливають на соціальні зміни, визначають їх особливості. Однак найголовніше, інститути як «апріорні умови» фактично ототожнюються із самими змінами. Виходячи зі сказаного, ми будемо трактувати інститут як відносно стійкі системи формальних та неформальних норм, які регулюють прийняття рішень, діяльність і взаємодію соціальних суб'єктів.

У сучасних теоретичних розробках проблема соціальних інститутів розглядається у межах різних соціологічних теорій: еволюціонізму, інституціоналізму, неоінституціоналізму та ін. Однак сучасні уявлення про сутність соціальних інститутів значною мірою вибудовуються на ідеях Е. Дюркгейма та Т. Парсонса. У межах сучасних теорій робиться спроба описати та пояснити виникнення соціальних інститутів, їхні функції, закономірності функціонування і взаємодії. Водночас, загальна теорія соціальних інститутів, на наш погляд, розвинена недостатньо. Така ситуація звужує та обмежує її

застосування для аналізу суспільства, в тому числі й освіти, яка є об'єктом нашого наукового аналізу.

Інститути – це продукт культурно-історичного розвитку. Вони закріплюють певні (значимі) характеристики людської життєдіяльності. Погодимось, що «інститути завжди мають історію, продуктом якої вони є. Неможливо адекватно зрозуміти інститут, не розуміючи історичного процесу, в ході якого він був створений» [25, с. 92].

У межах неоінституціонального підходу освіта, на нашу думку, може розглядатися:

- по-перше, як елемент системи соціальних відносин, що взаємодіє з іншими елементами; це передбачає виявлення зв'язків інституту освіти з іншими соціальними інститутами – ринком, культурою, наукою тощо, їхніх функціональних взаємодій;

- по-друге, як взаємодія різних соціальних суб'єктів у сфері освіти, яка певним чином організована для досягнення цілей і виконання завдань навчання, виховання, розвитку особистості, її соціалізації, професійної підготовки.

Зважаючи на те, що інтереси різних соціальних груп у сфері освіти не збігаються, а їхня взаємодія сповнена суперечностей, неоінституціональний аналіз освіти передбачає вивчення не лише її організації, а й форм сумісної діяльності. Неоінституціональний підхід спрямований на визначення характеру, змісту, способу виявлення цих суперечностей і пошук можливих шляхів їхнього розв'язання як у самій сфері освіти, так і за її межами.

Нагадаємо, що, згідно з Т. Вебленом, «інститути – це результати процесів, що відбувалися в минулому, вони пристосовані до обставин минулого і тому не є повністю узгодженими з вимогами сучасного часу» [38, с. 202]. Саме в цьому приховується конфлікт, суперечність чинних соціальних інститутів, їхня неузгодженість з динамічними вимогами сучасного суспільства.

Розгляд освіти як соціального інституту дає змогу виявляти й об'єктивні характеристики функціонування системи освіти, і суб'єктивні думки, оцінки, позиції, ціннісні орієнтації, настанови, інтереси різних соціальних груп, які взаємодіють між собою. Такий підхід дає змогу виявити суперечності між елементами системи освіти на основі вивчення ставлення до них з боку різних категорій населення.

Аналіз освіти як соціального інституту спрямований на визначення характеру зв'язків між її елементами. При цьому стає помітним розрив між, наприклад, шкільною та вищою освітою, шкільною та середньою професійною освітою тощо. Склалося так, що кожна з підсистем освіти функціонує досить автономно, спрямована на розв'язання насамперед своїх внутрішніх проблем без усвідомлення їхнього зв'язку з більш широкими завданнями розвитку особистості, що виходять за межі цієї підсистеми.

У межах неоінституціоналізму інститут розглядається в історичній площині, як продукт культурно-історичного розвитку. Праця Д. Норта, яка стала уже класичною, розпочинається зі слів: «Історія має значення, і сучасне, і майбутнє пов'язане з минулим неперервністю інститутів суспільства. Вибір, який ми робимо сьогодні чи завтра, сформований минулим. А минуле може бути зрозуміле нами лише як процес інституційного розвитку» [154, с. 12]. Важливим для осмислення освіти як соціального інституту є виявлення етапів та тенденцій його еволюції, оскільки освіта «з'являється майже одночасно з виникненням суспільства і є однією з найбільш істотних передумов його розвитку, адже за допомогою освіти здійснюється зв'язок поколінь, соціальний прогрес» [208, с. 189]. У процесі розвитку суспільства структура цього інституту змінюється, однак набір соціально значущих функцій зберігається. У їхній реалізації – джерело розвитку суспільства, можливість задоволення як суспільних, так і особистих потреб матеріального, соціального та духовного характеру.

З потребою виконання інституційних вимог пов'язана значна частина людських мотивацій. Ця дюркгеймівська ідея також має статус постулату для аналізу інститутів. Д. Норт підкреслює, що інститути як створені людиною структури взаємодії перетворюють ціннісні уявлення індивіда на важливий фактор мотивації поведінки. «Інститути, – підкреслює Д. Норт, – задають структуру спонукальних мотивів людської взаємодії – чи то в політиці, соціальній сфері чи економіці [154, с. 17]. Це стосується і одного з основних соціальних інститутів – освіти.

Інститути пов'язані з повсякденною рефлексією – правила і обмеження, які вони об'єднують, так чи інакше усвідомлюються людьми. Хоча точка зору, згідно з якою інституційна поведінка, зокрема на рівні повсякденних практик, неможлива без рефлексії та раціонального вибору, піддається критиці, важко не погодитися, що

«певний рівень розуміння, осмислення, самовітності в інституційній поведінці існує. Це особливо чітко демонструє доказ від супротивного: людина, яка діє в певних інституційних межах, завжди має уявлення про санкції, які може зумовити відхилення її поведінки від інституційних очікувань» [251, с. 57].

Відштовхуючись від такої позиції, нинішню кризу в системі освіти варто розглядати насамперед як кризу успадкованих інститутів, призначених для іншої реальності, тому постає потреба у їхньому переосмисленні. Як приклад можемо навести думку І. Лікарчука, який вважає однією зі складових колапсу української освіти те, що вона «впродовж останніх двадцяти років втратила суспільні орієнтири своєї діяльності, не навчилася орієнтуватися на освітні запити суспільства та його окремих громадян. В Україні, на відміну від інших держав світу, не існує практики формування освітніх цілей громадянським суспільством» [127].

Важливим питанням соціологічного аналізу соціальних інститутів, у тому числі інституту освіти, є виокремлення його структурних елементів. У сучасній соціології немає консенсусу щодо цього питання. Як підкреслювалось вище, деякі дослідники включають в інституціональну структуру таку її складову, як організації.

Схиляючись до позиції Д. Норта, ми вважаємо за необхідне чітко розмежовувати інститути та організації. Традиція віднесення організаційних структур до інституту йде від інституціоналізму, однак викликає в сучасній науковій думці великий спротив. Організації радше є «безпомилковим симптомом існування інституту» [251, с. 65]. У соціологічному контексті поширене включення до соціального інституту повсякденних практик, що формуються у певній зоні інституційної регуляції. Такий підхід відповідає напряду «інституційного реалізму» [251].

На наш погляд, інститут доцільно трактувати як ідеальну конструкцію, яка знаходить своє вираження в організаційних та неформально-поведінкових аспектах. Таким чином, інститут трактуватиметься нами як: по-перше, система правових норм і установок повсякденної свідомості, а не закладів та організацій; по-друге, як система нормативних очікувань, яка проявляється через реальну поведінку, не є відірваною від індивідів, а, навпаки, конструюється ними. Такий підхід до інтерпретації інституту відповідає, на нашу думку, його концептуалізації у межах

неоінституціоналізму. Як зазначає К. Павленко, «неоінституціональний підхід дає змогу аналізувати не лише те, як правила регулюють поведінку людей, але і те, як інтереси людей впливають на формальні та неформальні правила» [165, с. 92].

Освітнє середовище постає полем, на якому під впливом соціальних інститутів активно діють різноманітні суб'єкти освітнього процесу, яких ми, користуючись понятійним апаратом неоінституціоналізму, можемо розглядати як соціальних акторів. Ці актори здатні впливати на чинні інститути та змінювати їх.

Важливою рисою неоінституціонального аналізу є можливість його застосування на декількох рівнях – інституційному, організаційному та індивідуальному. Цей підхід дає змогу відповісти на такі запитання:

- які закономірності розвитку, вибору та зміни соціальних інститутів;
- яким чином вибираються ті чи інші організаційні форми залежно від характеру інституційного середовища;
- які особливості поведінки соціальних агентів у межах різних організацій?

Застосування означеного тривірневого підходу до аналізу освіти має суттєві переваги і є, на наш погляд, досить перспективним. Розгляд освіти як інституту, організації та системи міжіндивідуальних взаємодій є, по суті, поєднанням макро-, мезо- та мікрорівня соціологічного аналізу освіти і дає можливість системно подивитися на досліджувану проблему. Такий підхід відповідає сформульованому нами вище багаторівневному принципу аналізу якості освіти на мегасоціальному (міжнародному), макросоціальному (національному), регіональному рівнях, рівні навчального закладу, а також на особистісному рівні.

Таким чином, на макрорівні аналізується інституційне середовище, яке визначає загальні межі та напрями взаємодії суб'єктів-агентів; на мезорівні аналізу піддаються організаційні форми, структури управління, які визначають конкретні межі взаємодії суб'єктів з урахуванням інституційних обмежень та можливостей. Індивідуальний рівень розкриває поле для аналізу мотивації поведінки конкретних індивідів. На системному підході до освіти одним з перших наголошував Ф. Кумбс, зазначаючи, що «освіту потрібно розглядати не як сукупність розрізнених елементів, обернених до нас якимось одним боком, а як єдину систему» [119].

Важливе значення для осмислення сутності неоінституціоналізму дає аналіз двох базових методологічних постулатів, які є відмінними від положень методології традиційної неокласичної теорії. Насамперед, це відкидання уявлень про цілковиту раціональність господарюючих суб'єктів. У теорії неповної раціональності Г. Саймона було піддано критиці модель раціонального вибору. З позицій філософії освіти глибокий аналіз діалектики раціонального та ірраціонального в освіті, схиляючись до другої складової, провів В. Скотний [200].

Якщо в теоріях раціонального вибору людина зображується гіперраціональною істотою, то неоінституціоналізм підкреслює обмеженість людського інтелекту: знання, якими володіють люди, завжди неповні, їхні здібності до прогнозування не безмежні, для здійснення логічних операцій вимагаються час і зусилля. Тому рішення економічних агентів є раціональними лише у певних межах, що задаються неповнотою доступної їм інформації й обмеженістю їхніх інтелектуальних можливостей. Оскільки агенти (в тому числі й освітні) не завжди діють раціонально, то вони дезорганізують систему, що зумовлює потребу у пошуку інших, більш ефективних, організаційних механізмів взаємодії суб'єктів.

Своєрідним результатом цього пошуку є створення в межах численних теорій неоінституціоналізму теорії контрактів [143], згідно з нею, аналіз економічних процесів має здійснюватися, виходячи з так званої контрактної парадигми. Остання акцентує увагу на дослідженні трансакцій, у результаті яких суб'єкти укладають контракти та обмінюються корисностями. Тобто ключовою сферою аналізу є не виробництво, а обмін. Контракти виконують функцію конструювання найзагальніших меж взаємодії між індивідами. Відповідно до контрактної (договірної) парадигми неоінституціоналізму, будь-які відносини між людьми розглядаються як взаємовигідний обмін, що закріплюється певними зобов'язаннями сторін. Саме способи регламентації договірних відносин визнаються найважливішою інституцією. Р. Коуз у праці «Природа фірми» доводить, що кожен обмінний акт потребує проведення переговорів, здійснення нагляду, встановлення взаємозв'язку, подолання неузгоджень.

Освіта є також середовищем, де зосереджено багато «гравців». Суперечності у ній значною мірою пов'язані з неузгодженням цілей учасників освітнього простору, відмінністю очікувань та вимог, які

ставляться ними до освіти. Зважаючи на багатоманітність споживачів освітніх послуг, виникає проблема інтеріоризації системою освіти очікувань і потреб усіх суб'єктів.

Демократизація освітнього простору ставить вимогу щодо включення до кола освітніх суб'єктів, які можуть впливати на формування освітніх норм, не лише одного «гравця» – державу, як це допускало авторитарне суспільство, а й таких суб'єктів, як суспільство, роботодавці, особи, що навчаються, професійне академічне співтовариство. Маючи різні інтереси та силу впливу на інституції, «кожна з соціальних сил намагається нав'язати суспільству свої правила гри або ж прагне досягти розумного компромісу» [299, с. 19]. Результат узгоджень знаходить вираження в уявленнях про якісну освіту. Таким чином, дослідження проблеми якості освіти в соціологічному ракурсі постає можливим лише через вивчення потреб, очікувань та вимог до освіти суб'єктів освітнього простору.

Виходячи з організаційно-контрактної перспективи взаємодії економічних агентів, неоінституціональна теорія на перший план висуває витрати, для позначення яких використовується термін «транзакційні витрати». На усіх рівнях – інституційному, організаційному, індивідуальному – взаємодія між агентами супроводжується неминучими затратами та втратами. Детальніше їх можна визначити як витрати ресурсів (грошей, часу, праці тощо) для планування, адаптації та контролю за виконанням узятих індивідами зобов'язань. Ідея, висунута Р. Коузом, що фірми є мережею контрактів між власниками засобів виробництва, спрямованих на мінімізацію транзакційних витрат взаємодії між суб'єктами, була розкрита у працях А. Алчяна та Г. Демсеца [6], які розглядали організацію як контрактну коаліцію власників ресурсів, у межах якої принципове значення має можливість моніторингу поведінки кожного індивідуального власника з метою попередження опортуністичної (такої, що суперечить умовам контракту) поведінки. До центру уваги потрапляє проблема міжагентських відносин, пов'язана з конфліктом інтересів, що не дає змоги досягти згоди щодо укладання контракту. У сфері освіти це проявляється у труднощах формування стандартів. Деякі представники неоінституціоналізму піддають сумніву постулат про те, що агенти діють, виходячи з можливості отримання максимальної користі, вважаючи домінуючим принцип задоволеності.



Трансакційний підхід до вивчення організацій, вибудований на ідеях Р. Коуза, більшою мірою акцентує увагу не на стадії прийняття угоди, а на стадії виконання контрактів. Розглядаючи освіту в процесуальному та результативному контексті, виправданим є аналіз не лише вироблення узгоджених освітніх норм, а й механізмів досягнення усіма учасниками освітнього процесу поставлених цілей.

Нові пізнавальні можливості з позицій неоінституціоналізму відкриваються, на наш погляд, і у дослідженні процесів реформування інституту освіти.

Ситуація, що склалася на сьогоднішній день як у вітчизняному освітньому просторі, так і на світовому ринку освітніх послуг, зумовлює потребу теоретичного осмислення цих процесів, вироблення методології, яка б використовувалася для пояснення перетворень в освіті, давала відповіді на запитання: чому результат реформ не задовольняє освітніх агентів? чому глибокі освітні реформи відкладаються, незважаючи на досягнуту в суспільстві згоду щодо необхідності їхнього проведення? як криза в освіті впливає на реформи? чи слід проводити реформи, незважаючи на спротив у суспільстві, чи важливо досягнути всезагальної підтримки? більш доцільним є проведення «шокової терапії» чи втілювати поступові зміни в освіті? Незважаючи на значну кількість праць, присвячених реформам в освіті, не сформовано цілісної теорії, яка б пояснювала загальні закономірності реформ.

Неоінституціоналізм, відводячи ключову роль соціальним інститутам, розглядає реформи в освіті як процес зміни інститутів освіти, формування ефективних освітніх норм, які будуть спрямовувати людську поведінку у правильне русло. Реформи генерують потік інституційних інновацій, одна частина з яких розвивається у визначеному напрямі, друга – реалізується у вигляді, мало схожому на початковий варіант, а третя – швидко відмирає. Така ситуація актуалізує розвиток нових інституціональних теорій та їх застосування як ефективного інструменту дослідження різних сфер соціальної реальності, в тому числі освітньої сфери. Однією з таких теорій є теорія «інституційних пасток».

## 2.2. Якість вищої освіти в оптиці теорії «інституційних пасток»

У системі освіти все відчутніше проявляються негативні явища, які гальмують її розвиток. Проведення протягом двох останніх десятиліть реформ в освіті не дає відчутних змін у підвищенні її якості. Аналіз невдач вітчизняних освітніх реформ, на нашу думку, можна пов'язати з недостатньою увагою до формування нового інституційного середовища, яке б відповідало сучасним та перспективним потребам суспільства. Вплив інституційних чинників був і залишається неоднозначним. Практика показала, що він нерідко зумовлює появу «інституційних пасток», які стають особливо небезпечними в період реформ. Звідси – завдання реформаторів полягає у прогнозуванні пасток та пошуку шляхів їхнього уникнення, або, у разі потрапляння до цих пасток, виявлення можливостей виходу з них. Неоінституціональна теорія «інституційних пасток», на нашу думку, володіє значним потенціалом для осмислення проблем освіти, пояснення неефективності низки освітніх реформ, причин зниження задоволеності якістю освіти.

Проблема інституційних пасток тривалий час постає предметом наукових зацікавлень дослідників трансформаційних процесів. Наукові дослідження цієї проблеми передовсім зосереджені в економічному руслі. Поступово вони входять у соціологічне поле досліджень, однак поки що не здобули належного розвитку. Окремі спроби застосувати теорію інституційних пасток до пояснення проблем освіти знаходимо у працях К. Астахової [15], Н. Веретенникової [42], В. Пелехової [167], С. Садрицької [192; 193].

У межах неоінституціоналізму склалися два підходи у трактуванні причин та наслідків феномену інституційної пастки. Згідно з першим із них, виникнення інституційної пастки зумовлене тим, що те чи інше прийняте рішення блокується і його неможливо відмінити. Такої позиції додержується Д. Норт [153]. Другий підхід представлений, в тому числі, В. Полтеровичем, який говорить про інституційну пастку як про «неефективну стійку норму (неефективний інститут), що самопідтримується» [177, с. 6]. Результатом появи інституційних пасток постає формування інституційного конфлікту між чинними та новими нормами і, як наслідок, – поява або нежиттєздатних інститутів, або стійких, проте неефективних утворень.

Виходячи з поглядів В. Полтеровича на механізми виникнення, функціонування та подолання інституційних пасток, можна, на наше переконання, досліджувати й освітню сферу, яку треба розглядати в різних ракурсах. Одним із них є аналіз освіти як сфери вироблення, розподілу та споживання освітніх послуг. Основними її акторами виступають чотири групи учасників ринку освітніх послуг: держава (законодавець), що визначає політику у сфері освіти, укладаючи з навчальним закладом контракт з продукування освітніх послуг; навчальний заклад – безпосередній виробник освітніх послуг; студенти та їхні батьки – споживачі освітніх послуг; роботодавці – непрямі споживачі освітніх послуг. За сучасних умов все більше уваги звертається на ще одного учасника ринку освітніх послуг – громадські організації, професійні співтовариства. Взаємодія між цими учасниками з приводу продукування/отримання якісних освітніх послуг складає суть відносин між ними і регулюється освітніми інститутами.

Як зазначалося вище, перспективним підходом до вивчення проблем сучасної освітньої системи, в тому числі якості вищої освіти, є їхній аналіз у контексті теорії інституційних пасток.

Одним із перших кроків у дослідженні проблем вищої освіти є систематизація інституційних складових, які її дезорганізують. При цьому насамперед важливо враховувати складові інституційного середовища, що дезорганізують суспільство. Негативно позначаються на ефективному функціонуванні його сфер. Серед них, на думку А. Ходжаян, можна назвати такі:

- «слабкість формальних інститутів (недосконале законодавство, нескоординованість роботи різних гілок влади, відсутність політичної конкуренції, низька якість соціальних програм, переважання неформальних домовленостей і норм поведінки над законодавчо визначеними і контрактними «правилами гри»);

- недосконалість неформальних інститутів (низький рівень громадянської культури і розвитку людського капіталу, несформованість феномену соціальної відповідальності влади, громадян і, як наслідок, відсутність консенсусу між політиками, науковцями, підприємницькими структурами, пересічними громадянами у розв'язанні питань розбудови суспільства);

- наявність інституційних пасток (рентоорієнтованої поведінки, корупції, хабарництва, тінізації економіки, бартерних операцій, ухиляння від сплати податків, адміністративних бар'єрів тощо);

- неадекватність чинних інститутів сучасним умовам господарювання» [234].

Структура чинників, що дезорганізують інституційне середовище вищої освіти, є аналогічною. Яскраво проявляється недосконалість формальних інститутів. Назріла потреба у гармонізації вітчизняного та міжнародного законодавства у сфері вищої освіти, нагальному прийнятті нового Закону «Про вищу освіту», оскільки чинний нормативний документ застарів як за змістом, так і за духом, не відображає нових освітніх відносин та практик. До того ж, значна частина норм, пов'язаних з інвестуванням у розвиток освіти та науки, соціальними гарантіями суб'єктам освітнього процесу, мають лише декларативний характер.

Недосконалість неформальних інститутів вищої освіти знаходить прояв у зростанні престижу вищої освіти в суспільстві і водночас зниженні вимог споживачів освітніх послуг до якості освіти, їхньої орієнтації не на реальний рівень знань, а на формальний результат. Не задовольняє сучасні потреби рівень розвитку системи незалежного громадського контролю якості вищої освіти. Проблемою залишається відсутність консенсусу між суб'єктами освітнього простору про мету освіти та засоби її забезпечення, тобто, не сформований соціальний стандарт освіти.

Функціонування сучасної вищої освіти характеризується великою кількістю інституційних пасток. «Пастковий» підхід до аналізу проблем освіти дає змогу виявити, на думку К. Астахової, і самі «пастки», якими явно перевантажена освітня сфера, і потенційні виходи з них» [15, с. 569]. Неефективність системи освіти дослідниця пояснює тривалим існуванням таких інституційних пасток:

- пастка сумісництва професорсько-педагогічного складу;
- дисертаційна пастка;
- пастка Болонського процесу;
- пастка ефективності зовнішнього незалежного оцінювання;
- впровадження сертифікатів зовнішнього тестування (у цьому контексті мова йде про зміст тестових завдань);
- політизація освіти (особливо таких дисциплін, як історія, політологія, література та ін.);
- пастка державної монополії на освіту;
- інформаційна пастка щодо кількісних та якісних характеристик освітнього середовища та ін. [15, с. 569].

Інша українська дослідниця В. Пелехова доводить, що «основні хвороби вітчизняної вищої школи, отримані в ході її комерціалізації, набули вигляду інституційних пасток» [167, с. 28]. Одну з них вона вбачає у конфлікті між потребою освітнього бізнесу розширюватися та необхідністю забезпечення якості освіти. Цей конфлікт, на її думку, має наслідком безпрецедентне падіння якості вищої (втім, й інших рівнів) освіти. Ринок освітніх послуг досить чутливий до кон'юнктури. Підпорядковуючись ринковим механізмам, навчальні заклади «приречені» проводити політику збереження та збільшення чисельності студентів. Це веде до зниження прохідного бар'єру до вишу, падіння рівня знань та, відповідно, вимог до студентів з боку викладачів. За словами Є. Балацького, за умов комерціалізації вищої освіти утворюються університети-мутанти, які здійснюють «воістину віртуозну мімікрію, намагаючись відповідати правилам та нормам при порушенні самого духу вищої освіти» [22, с. 30]. Така ситуація також трансформується в інституційну пастку.

А. Бронська, здійснивши аналіз основних інституційних конфліктів системи вітчизняної вищої освіти, доходить висновку, що в Україні утворилися два види інституційних пасток. «Перший вид пастки (організаційний) – неефективна, але стійка система вищих навчальних закладів-мутантів, яка не надає якісної, повноцінної освіти; другий вид пастки (ментальний) – неефективна, але стійка система звичаїв, що спрямовує студентів на відхід від здобуття знань. На сьогоднішній день сформована організаційна форма ВНЗ та нова освітня модель цілком влаштовує більшу частину населення» [28, с. 97]. Ми не можемо погодитися з висновком А. Бронської, оскільки у нашому суспільстві все відчутніше проявляються настрої невдоволеності якістю освіти. Однак для частини випускників, які зорієнтовані лише на отримання диплома про вищу освіту, така ситуація прийнятна. Для іншої ж частини студентів, які зорієнтовані на отримання знань, яскраво відчутною стає неефективність освітньої системи, її нездатність надавати якісну освіту. У результаті, при виході на ринок праці, страждають і перші, і другі, поповнюючи лави безробітних.

Аналіз інституційних пасток вищої освіти як ризиків, що виникають через невиконання нею своїх соціальних функцій, зокрема, соціальної мобільності та селекції, професіоналізації і відтворення соціально-професійної структури суспільства тощо,

здійснює С. Садрицька. Вона доповнює описані пастки ризиками, пов'язаними з корупцією в системі освіти [192].

Російська дослідниця Н. Веретенникова до проявів інституційних пасток у вищій освіті відносить:

- недофінансування університетів, що при зростанні попиту на вищу освіту зумовило підрив академічних стимулів включеного до освітнього процесу викладацького складу, в результаті чого відбувається відтік талановитої та амбіційної молоді з цієї сфери і, як наслідок, старіння викладацького складу, зниження мобільності викладачів;

- ієрархічне управління, що проявляється у розподілі управлінського ресурсу між адміністративними агентами, відсутності колегіальності в прийнятті рішень, посиленні адміністративного ресурсу, бюрократизації освіти;

- високий попит на вищу освіту, що проявляється у попиті на отримання не знань та навичок, а диплома [42].

- На нашу думку, виникнення інституційних пасток, є суттєвим джерелом ризиків у системі вищої освіти, що актуалізує цей ракурс дослідницького пошуку.

Аналізуючи механізми інституційної динаміки, дослідники-неоінституціоналісти зосереджують увагу на двох ключових факторах, які визначають інтенсивність та результати реформ, – трансакційних витратах (Д. Норт) та трансформаційних витратах (В. Полтерович). Перші розглядаються як витрати взаємодії агента з партнерами в межах тієї чи іншої норми поведінки. Другі визначаються затратами на переключення від «старих» норм до «нових» у періоди змін. Такий підхід дає змогу, на думку В. Полтеровича, зосередитися на двох ключових положеннях, які найчастіше не враховуються реформаторами при проведенні реформ. Вони є досить очевидні і, можливо, тривіальні, але водночас значимі. По-перше, результати впливу макроекономічних важелів у суспільстві визначаються чинними інститутами. По-друге, макроекономічні чинники можуть зумовити суттєві зміни інституційної структури [177, с. 5]. Поява неефективних норм, зокрема інституційних пасток, часто виступає результатом необдуманих управлінських рішень у процесі реформ.

Елементами соціальних інститутів є норми, які можуть бути альтернативними. На процес формування норм, на думку В. Полтеровича, впливає три групи факторів: фундаментальні,

організаційні та соціетальні. До фундаментальних факторів відносять ресурсо-технологічні можливості та макроекономічні характеристики системи, до організаційних – закони та інструкції. Соціетальні фактори включають очікування та усталені стереотипи соціальної взаємодії, характеризують взаємовідносини учасників цієї взаємодії у процесі формування норм [177, с. 6].

Агенти інституційного поля (індивіди, соціальні групи) у процесі своєї взаємодії несуть трансакційні витрати. Вони пов'язані з пошуком інформації про бажаний товар чи послугу, а також партнера для обміну та інформації про нього для підписання контракту, зі здійсненням контролю за дотриманням визначених у цьому документі умов.

Трансформаційні витрати зумовлюються переходом від одних норм до інших, тобто характерні для періоду реформ. Їх несуть усі без винятку агенти – держава, фірми тощо. Однак, зважаючи на те, що агенти є нерівними між собою, ці витрати розподіляються між ними нерівномірно. Основні складові цих витрат складають витрати на складання проекту трансформації, його «лобіювання», створення та підтримання проміжних інститутів для реалізації проекту, а також на реалізацію проекту, адаптацію системи до нового соціального інституту. Отже, при проведенні освітніх реформ неминучі затрати (витрати) – матеріальні та нематеріальні, – зумовлені розробкою стратегії реформ, їхнім впровадженням, пристосуванням до інновацій усіх учасників освітнього простору та ін.

Таким чином, будь-яка трансформація зумовлює дезорганізацію системи і неминуче передбачає витрати, пов'язані з адаптацією до нових інститутів. На жаль, починаючи реформи, рідко ведуть мову про можливі витрати (тим більше, про їхній обсяг), ігнорують обов'язковість здійснення прогностичної оцінки.

Сутність реформ полягає у зміні чинних соціальних інститутів, впровадженні нових ефективних норм та зміні поведінки індивідів і соціальних груп згідно з цими нормами.

Здійснюючи аналіз змін, що відбуваються в інституті освіти, ми, в тому числі, спиралися на позицію Є. Головахи, який вважає, що «у кожній інституційно регульованій сфері суспільного життя можна виділити дві складові: 1) інституційну домінанту, яка спирається на чинні закони, приписи та організований контроль; 2) інституційну периферію, в межах якої розміщується легітимний інституційний резерв. Інституційні зміни можуть здійснюватися еволюційним чи

революційним шляхом, але в будь-якому випадку вони починаються в результаті поступової чи вибухової делегітимації інституційної домінанти в одній чи декількох сферах соціальної життєдіяльності. Першопочатково процес кардинальних інституційних змін пов'язаний з порушенням інституційного балансу, коли в одній зі сфер відбувається зміна інституційної домінанти. Зростаюча делегітимація неефективних законів буде супроводжуватися наступною легалізацією інституційного резерву» [59, с. 12].

Проблеми реформування у своїй більшості зумовлені стійкістю наявних, уже застарілих інститутів або переходом до нових, але неефективних норм, які набувають стійкості, перетворюючись на інституційні пастки та гальмуючи розвиток системи.

Стійкість соціальних норм визначається різними механізмами. По-перше, умовою стійкості соціального інституту є ситуація, за якої індивідові не вигідно чи недоцільно ухилятися від норми. Тобто стійкість забезпечується механізмом стабілізації, який характеризується негативним зворотним зв'язком. Вказаний ефект полягає у тому, що, чим більш послідовно виконується норма у суспільстві, тим більші втрати несе кожен індивід при відхиленні від неї. Ми спостерігаємо зворотний зв'язок: чим більше людей дотримуються певної норми, тим менш доцільно ухилятися від неї. Ефект координації дій агентів зменшує трансакційні витрати тих, хто неухильно дотримується норми, тому відступати від неї стає не вигідно. Інколи прийнята норма закріплюється завдяки тому, що учасники навчаються виконувати її більш ефективно та удосконалюють технологію її реалізації. Якщо в суспільстві домінує позитивна норма, то вона з часом удосконалюється, якщо ж вибрана неефективна, то вона також з часом через ефект навчання буде закріплюватися, оскільки агенти будуть зменшувати трансакційні витрати.

Важливе значення для закріплення норм має ефект сполучення, який полягає у тому, що з часом норма поєднується зі сукупністю інших, вбудовується в нормативну систему. Тому відмова від неї потягне за собою ланцюг інших змін, що підвищить трансформаційні витрати. Таким чином, підвищення витрат закріплює чинну норму. Наприклад, впровадження зовнішнього незалежного оцінювання зумовило зміну умов вступу до вишів, створення спеціалізованої інституції – Українського центру оцінювання якості освіти, а також зміни у проведенні підсумкової атестації випускників шкіл тощо. У



такій ситуації часткові зміни та вдосконалення інституційного регулювання вступної кампанії видаються можливими та бажаними, натомість, бажання відмовитися від введеної системи вступу в сучасних умовах буде неефективним і практично неможливим, оскільки зумовило б величезні трансформаційні витрати.

Ще одним механізмом закріплення норми є культурна інерція, небажання агентів змінювати стереотипи поведінки, які довели свою життєздатність у минулому.

Звідси прослідковується зворотний зв'язок між трансакційними та трансформаційними витратами в процесі закріплення норм: якщо перші зростають, то інші зменшуються.

При проведенні реформ потрібно враховувати, що освітній простір є стратифікованим, його учасники різняться між собою статусом, владою та можливістю впливати на освітні норми. З огляду на це, у випадку зміни норми трансформаційні витрати розподіляються між агентами нерівномірно. Ця умова, а також культурна інерція і невизначеність обсягу трансформаційних витрат зумовлюють появу груп тиску, які перешкоджають зміні норм.

У ситуації збалансованості норм, частина з яких може бути ефективною, а частина – ні, закріпитися може будь-яка. Система, закріплюючи неефективну норму, потрапляє в інституційну пастку. Поява інституційних пасток – основна небезпека при проведенні реформ. Аналізуючи феномен інституційної пастки, В. Полтерович [177; 178] підкреслює, що стійкість пастки характеризується тим, що при зовнішньому впливі на соціальну систему вона лише на деякий час може змінити свої характеристики, а згодом знову повертається до попереднього стану. Описані вище механізми – координація, сполучення, навчання, а також культурна інерція та лобіювання, є причинами формування інституційних пасток.

Можлива ситуація, за якої внаслідок ефекту координації не вигідним для окремих індивідів чи малих груп буде відхилення від норми, проте одночасна зміна значною кількістю осіб стереотипних норм поведінки, перехід до альтернативних норм може змінити ситуацію, поліпшити її та вивести з пастки.

Можлива протилежна ситуація: при сильному впливі на систему, в якій домінує ефективна норма, відбувається її перехід до неефективної норми, тобто система потрапляє до інституційної пастки, в якій залишається і після зняття зовнішнього впливу. Таку ситуацію В. Полтерович визначає як ефект гістерезису. На його

думку, «це типове явище для процесів формування норм і, зокрема, інституційних пасток» [177, с. 12]. Гістерезис (термін, запозичений з фізики) – одна з форм залежності руху системи від її минулої траєкторії («path dependence»). Постулат «значимості історії» детально описаний у дослідженнях Б. Артура. Важливе значення при здійсненні реформ має врахування ефекту культурної інерції. В умовах сучасної України ми спостерігаємо багато фактів невдалого запозичення норм з іншого культурного середовища. В процесі реформ ми часто лише імітуємо нові норми. Прикладом такої ситуації є впровадження в Україні двоступеневої системи вищої освіти: бакалавр – магістр. Країни Західної Європи мають давні традиції підготовки фахівців на основі цієї системи, а для України цей перехід виявився досить болісним та складним. У багатьох навчальних закладах зберігається перехідна система підготовки: бакалавр – спеціаліст – магістр; до сьогодні не досягнуто згоди щодо того, уніфікувати чи, навпаки, диференціювати підготовку магістрів; невизначеним на ринку праці залишається і статус бакалавра, а через те – незатребуваними є випускники освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр».

Результатом такої ситуації постає інституційний конфлікт між чинними нормами та нормами, які вводяться. Він може зумовити появу нежиттєздатних інститутів, а може, навпаки, стійких, хоча й неефективних утворень-мутантів, які є ще однією формою інституційної пастки [177, с. 20].

Постають запитання: чи можливий вихід з пастки і в який спосіб. Передовсім зазначимо, що розв'язання завдання виходу з пастки є надзвичайно складним. Оскільки система перебуває у рівновазі, агентам не вигідно змінювати свої стратегії в межах тих засобів, якими вони володіють. У рамках системи, яка склалася, жоден з агентів самотійно не може поліпшити ситуацію, тому більш вигідно залишатися в пастці. Проте в системі часто виникають механізми, які сприяють виходу з пастки [177, с. 23]. В. Полтерович підкреслює [178, с. 7], що інституційні пастки характеризуються стійкістю в основному у середньостроковому періоді, і економічні системи поступово виробляють механізми, які сприяють виходу з неефективних рівноваг. Для виходу з пастки необхідна зміна чинних інститутів у результаті спонтанної еволюції чи внаслідок цілеспрямованого втручання держави [178, с. 7]. У такій ситуації потрібна масштабна зміна фундаментальних та організаційних

факторів, наприклад, посилення санкцій за відхилення від норми. Однак це не завжди ефективно.

Одним із можливих виходів є еволюційний сценарій, який не передбачає втручання та будь-яких активних дій. Фактично мова йде про те, що неефективний інститут повинен сам собою поступово зникнути. Такий сценарій є цілком типовим, однак має один суттєвий недолік – його реалізація потребує досить значного часу, оскільки фактор інерції в інституційному, зокрема освітньому, середовищі проявляється досить яскраво.

Ще одним механізмом поступового виходу з інституційної пастки є чинник, який все активніше постає предметом наукового аналізу. Це репутація агента. Відповідна теорія розвинута в працях Ж. Тіроля [350]. Механізми репутації сприяють придушенню поведінки, яка відхиляється, і координації стратегій різних агентів. Поведінка агента формує його репутацію і цим впливає на його можливості в майбутньому. Крім того, в поведінці агентів важливе значення має імітаційна складова – використання стратегій, які успішно використовувалися іншими агентами.

У випадку, якщо система в період реформування вибрала з альтернативних систем норм неефективну траєкторію, вона змушена буде нею рухатися, допоки не відчує кризу. Важлива місія у цій ситуації відводиться державі через наявні у неї управлінські важелі. Нездатність керівництва знайти «м'який», керований вихід з пасток може спровокувати більш глибоку, системну кризу. Нерідко як засіб державного впливу використовують частку державних видатків. Держава як агент, наділений найбільшою владою, має можливість перерозподіляти ресурси. Успіх реформ залежить від зваженості, продуманості, темпу, підготовленості, послідовності використання цієї можливості. При цьому основне завдання полягає у тому, щоб не потрапити до нової інституційної пастки.

Серед фахівців немає єдиної думки щодо того, наскільки держава повинна втручатися у хід реформ, у тому числі в освіті. На нашу думку, в умовах інституційної незбалансованості жоден інший агент, окрім уряду, не здатний приймати ефективні довгострокові рішення [285]. Якщо влада не зможе цього зробити, то реформи приречені на невдачу. Треба розуміти, що ні роботодавці, ні окремі споживачі освітніх послуг не володіють достатньо тривалим горизонтом планування. Не відчуваючи впевненості в майбутньому, агенти ставлять перед собою короткострокові завдання, намагаються

у найкоротші терміни отримати вигоду. На цьому наголошує і Л. Хижняк: «Гармонізувати відносини між інститутом освіти та інститутом ринку без втручання держави навряд чи можливо. Держава зберігає контроль над багатьма сферами університетського життя, впливає на педагогічну політику (в першу чергу через ліцензування та акредитацію університетів), на фінансову політику (через передачу коштів з бюджету), на управлінську політику (через контроль за призначенням ректорів тощо)» [233, с. 291].

При проведенні реформ, створенні нових інститутів виникає потреба у додаткових ресурсах, які покривають трансформаційні втрати. Оптимальною стратегією є поступовість реформ. Ніколи не можна бути впевненим, що реформи не зумовлять потрапляння до інституційної пастки чи не викличуть інституційного конфлікту. При надто швидких темпах реформ їхня проміжна оцінка та корекція стають практично неможливими. Отже, реформи повинні бути добре продуманими та послідовно проведеними. На думку В. Полтеровича, саме радикальні реформи найчастіше є причиною появи інституційних пасток [177]. При кожному інституційному перетворенні слід передбачати заходи щодо запобігання можливого потрапляння до інституційних пасток. Зусилля у цьому напрямку повинні стати складовою частиною підготовки до будь-якої реформи.

Однією з головних небезпек для реформи є перетворення перехідних норм у постійні й неефективні в довгостроковій перспективі. Щоб уникнути такої пастки, потрібно при впровадженні норми відразу планувати демонтаж інституту, що неефективний в довгостроковій перспективі. Норма повинна бути тимчасовою і передбачати свою відміну.

Отже, труднощі реформування інститутів, в тому числі інституту освіти, зумовлюються потребою зміни усталених норм, які закріплюються через ефекти сполучення, координації, культурної інерції, лобіювання та ін. Розпочинаючи реформи, які найчастіше проводяться урядами країн, варто враховувати неминучі трансформаційні витрати, які слід прогнозуватися і прораховуватись наперед. Реформи мають бути добре продуманими та послідовно проведеними. Неефективні та стрімкі реформи стають причиною інституційних пасток – неефективних, однак стійких соціальних інститутів.

Здійснений нами аналіз основних постулатів та теорій неінституціонального підходу, зокрема таких, як діалектичне

поєднання інститутоцентризму та методологічного індивідуалізму, теорії контрактів та конвенцій, теорія інституційних пасток та ін., засвідчив, що цей підхід має суттєвий евристичний потенціал для пояснення різноманітних явищ сучасного суспільства. На наш погляд, саме методологія неоінституціоналізму може бути застосована для аналізу проблем освітньої сфери, зокрема таких, як формування освітніх цілей, їхнє відображення у стандартах освіти та пошук ефективних механізмів досягнення якісної освіти.

### **2.3. Неоінституціональний аналіз суб'єктів освітнього простору**

Як наголошувалося у попередньому підрозділі, інституціональна структура суспільства задає «правила гри» у соціальному просторі освіти. Основними «гравцями» на цьому полі є організації, соціальні групи та окремі індивіди, тобто ті соціальні актори, які здатні впливати на наявні інститути та змінювати їх, формувати соціальні запити у сфері освіти та оцінювати її якість. Наголосимо, що у своєму дослідженні ми оперуємо поняттями «соціальний актор», «соціальний агент» та «соціальний суб'єкт», а безпосередньо до сфери освіти застосовуємо «освітній актор», «освітній агент» та «освітній суб'єкт»/«суб'єкт освіти». Ми залучаємо до нашого наукового понятійного апарату усі згадані поняття. Вважаємо, що усі є адекватними для нашого аналізу освітнього простору та якості освіти. Водночас відкидаємо уявлення про їхню абсолютну тотожність. Спільним для цих понять, на думку Л. Сокурянської, з чии цілком погоджуємося, є те, що «усі вони означають індивіда чи групу, що діють» [205, с. 142].

Поняття «агент» більш характерне для економічного аналізу соціальної взаємодії. З позицій розгляду освіти в економічних категоріях, зокрема таких: освітня послуга, ринок освітніх послуг, попит і пропозиція та освітні послуги, навчальний заклад як конкуруюча організація та ін., ми вважаємо за доцільне вживати це поняття «агент». Дія агентів на ринку найчастіше є опосередкованою. Як влучно відзначає О. Куценко, «агенти не постають суб'єктами соціального процесу. Їх дії найчастіше не передбачають свідомого впливу на хід історичного процесу. Однак їх вибір у ситуаціях повсякденності виявляється вирішальним для соціальної стабільності

та процесів змін» [123, с. 16]. Таким чином, поняття «агент» більш точно відображає носія, виразника, транслятора певних цінностей та норм, в тому числі у сфері освіти.

«Актор» – поняття, яке увійшло до соціологічного обігу завдяки працям П. Бурдьє, А. Турена та ін. Воно є найбільш вживаним в неоінституціональному дискурсі. Зміст поняття «актор» відображає більший, аніж це характеризує агента, ступінь соціальної активності та прояву самостійності у соціальних діях. Це поняття є ближчим за суттю до поняття «суб'єкт».

На нашу думку, досліджуючи освітній простір, найбільш оптимально застосовувати поняття «суб'єкт». Л. Сокурянська відзначає, що «саме це поняття (*суб'єкт – авт.*) відображає самодіяльність, самостійність індивіда (соціальної групи), його авторство конкретної соціальної дії, тобто інноваційність, творчий характер його діяльності» [205, с. 143 – 144]. Таким чином, у нашому аналізі ми будемо оперувати трьома поняттями «агент» – «актор» – «суб'єкт», віддаючи перевагу останньому, яке найбільшою мірою характеризує діяльну, активну, креативну особистість (соціальну групу) чи соціальну організацію.

На нашу думку, соціологічний аналіз взаємодії суб'єктів ринку освітніх послуг неможливий без урахування особливостей соціального простору, в якому вони діють, а саме – освітнього. Цей простір задає параметри взаємодії. Досліджуючи середовище, в якому відбувається взаємодія освітніх суб'єктів, ми послуговувалися теорією соціального простору П. Сорокіна [208] та теорією соціального поля П. Бурдьє [30].

Сучасний освітній простір є надзвичайно стратифікованим. Зі зростанням масовості вищої освіти, збільшенням чисельності вищих навчальних закладів та осіб, залучених до сфери вищої освіти, ця стратифікованість не згладжується, а, що логічно, зростає. Ми спостерігаємо все більшу диверсифікацію форм навчання, видів навчальних закладів тощо. Усталеність культурних взірців освітнього простору мала б закріплювати та стабілізувати взаємодію, надавати їй передбачуваності, знімати соціальні напруження та конфлікти, що виникають у сфері освіти, її взаємодії з іншими підсистемами суспільства.

Стратифікованість, агентність освітнього процесу знайшли своє відображення у теорії соціального поля П. Бурдьє [30]. Згідно з цією теорією, позиція суб'єкта залежить від наявності та обсягів капіталів

(як фізичних, так і символічних), за які у суспільстві й точиться постійна боротьба. Французький дослідник намагається пов'язати категорію соціального простору з діяльністю людей, їхніми взаємодіями, конкуренцією, реальним змістом соціального життя. Запропонувавши нове поняття – «соціальне поле», він визначає його як поле боротьби, компромісу, згоди різноманітних сил, що знаходить прояв у різноманітних соціальних практиках. Соціальний простір П. Бурдьє визначає як ансамбль підпросторів – економічного, соціального, культурного, символічного полів, за якими і розподіляються відповідні види капіталів. Кожне поле є абстракцією, але воно тяжіє до втілення у фізично-просторових артефактах [30, с. 40]. Головним у концепції поля є те, що воно розглядається дослідником як арена боротьби за розподіл і перерозподіл певного виду капіталу, наприклад, політичне поле – це боротьба певних категорій агентів за владу, що відбувається за встановленими у суспільстві правилами. Освіта також постає полем, на якому «агенти борються за капітал» [31]. Ми розглядаємо світніх агентів як суттєво стратифікованих, які, виходячи зі своїх соціально-статусних позицій, різняться запитами на освіту, орієнтаціями та цінністю освіти, критеріями оцінювання її якості.

Спираючись на актороцентризм Ф. Шарпфа [338] та неоінституціональний принцип «методологічного індивідуалізму», у центр нашої дослідницької уваги потрапляють індивіди та соціальні групи-суб'єкти, що реально діють у соціальному просторі. З соціологічної позиції, не обмежуючись індивідуальним рівнем аналізу, цікавим бачиться аналіз взаємодій колективних «гравців» – професійних асоціацій роботодавців, навчальних закладів, агенцій з оцінювання якості освіти та ін., які мають більше можливостей впливати на інститут освіти, а також на якість освіти як основну характеристику освітнього процесу.

Виходячи з цього, перевагою неоінституціонального підходу у вивченні освітньої сфери ми вважаємо те, що він «на відміну від тривалий час притаманного соціології традиційного тлумачення соціальних інституцій як складних комплексних утворень, створених та функціонуючих без реальних людей, зміщує акценти на роль реальних індивідів і спільнот у формуванні чи модифікації інституцій, тобто правил взаємодій, у встановленні норм, обмежень та санкцій» [157, с. 5].

Важливе значення для осмислення поведінки суб'єктів освіти з позицій неоінституціоналізму має один з його основних методологічних постулатів, що господарюючий суб'єкт не є цілковито раціональним, що розкрито у теорії неповної раціональності Г. Саймона. Ірраціональність суб'єктів в освіті – досить очевидна, її не можна ігнорувати.

У просторі вищої освіти формується декілька груп освітніх суб'єктів. Зазначимо, що суб'єктом освітнього простору ми вважаємо окремого індивіда чи соціальну спільноту, яка зацікавлена у результатах освіти і здатна прямо (чи опосередковано) впливати на інститут освіти. Суб'єкти освіти можуть бути поділені на групи за критерієм виробництва, розподілу та споживання освітніх послуг.

А. Вроєйнстийн [53] виділяє такі групи освітніх суб'єктів: студенти, викладачі (академічне співтовариство), роботодавці, уряд (держава), суспільство. Вважаємо цей перелік досить широким, але не цілком вичерпним.

Російський соціолог К. Павленко [165] виокремлює суб'єктів освітнього процесу за групами інтересів:

- державні інститути, зацікавлені в ефективному застосуванні ресурсів, які використовує навчальний заклад для надання освіти відповідно до потреб ринку праці;
- інститути громадянського суспільства, зацікавлені у підвищенні рівня культури в суспільстві, у трансляції цінностей, забезпеченні рівного доступу до освіти;
- студенти та їхні сім'ї, зацікавлені в комфортному навчанні, отриманні освіти, що гарантує подальше працевлаштування та особистісний розвиток;
- роботодавці, зацікавлені у тому, щоб професійний профіль випускника відповідав вимогам посади, яку він обіймає;
- представники академічної спільноти, зацікавлені у забезпеченні академічної свободи, розвитку та ефективному застосуванні знань;
- адміністрація ВНЗ, зацікавлена в ефективному управлінні вузом.

У контексті проблематики нашого дослідження особливе зацікавлення викликає позиція польських дослідників щодо структури суб'єктів, які безпосередньо чи опосередковано впливають на якість освіти (див. рис. 2.1.).





**Рис. 2.1. Інститути (особи), що впливають на якість вищої освіти у Республіці Польща [319, s. 181]**

Соціолог Л. Хижняк у своїх дослідженнях [232; 233] серед суб'єктів освітнього простору окрему увагу звертає на вищі навчальні заклади, а саме університети, як особливих «гравців». Обґрунтовуючи особливу їх роль, відзначає, «що самостійними гравцями на ринку освітніх послуг вони ще не стали» [233, с. 290].

Враховуючи різні підходи до виділення структури суб'єктів освітнього простору, найповніше їхній перелік буде відображений, на нашу думку, такою низкою елементів:

- держава, яка є законодавцем і через відповідні органи визначає та формує політику у сфері освіти, закріплює освітні норми (стандарти). До її компетенції належить підписання з навчальним закладом контракту щодо виробництва освітніх послуг;

- навчальні заклади, академічну спільноту яких можна вважати безпосереднім виробником освітніх послуг;
- студенти та їхні батьки; ці дві групи можна розглядати як окремо, так і разом. Об'єднувальним критерієм для них є те, що на ринку освітніх послуг вони – головні споживачі. Відмінність проявляється у різних очікуваннях та вимогах до освіти. Студенти є безпосередніми споживачами освітніх послуг, а батьки – найчастіше інвесторами в освіту дітей, тому очікують швидкого та максимального результату від здійснених капіталовкладень;
- роботодавці (фірми державного та приватного секторів) – непрямі споживачі освітніх послуг;
- громадські професійні співтовариства (агенції), які забезпечують зовнішню оцінку якості вищої освіти;
- суспільство, яке через інститути громадянського суспільства генерує свої вимоги до освіти, формує соціальний запит. Ці вимоги найбільшою мірою відображають потребу реалізації освітою не лише економічних функцій, а й соціальних та духовних.

Розглядаючи з позицій неоінституціоналізму відносини, які складаються в освітньому просторі між означеними суб'єктами – соціальними акторами, можемо вважати їх контрактними. Ці відносини визначаються багатоманітністю потреб усіх освітніх суб'єктів, їхніми очікуваннями, цілями. Ситуація ускладнюється тим, що й «результати освіти можуть бути оцінені для різних суб'єктів (роботодавці, викладачі, адміністрація ВНЗ та ін.) за різними критеріями, у різних вимірах та на різних рівнях. І кожного разу мова йтиме про різні результати» [53, с. 159]. Оптимальною є ситуація, за якої сукупність цих вимог буде узгодженою та відобразиться у системі норм, що регламентують освітню діяльність. Таким чином, відповідність цим нормам визначатиме якість освіти. «Перед вищою освітою постає завдання максимально можливо виконати усі вимоги, що має бути відображено у формулюванні цілей та завдань, а якість визначається результатом переговорів усіх зацікавлених сторін щодо очікуваних вимог» (Рис. 2.2) [53, с. 30].



*Рис. 2.2. Якість як предмет дискусій зацікавлених сторін*

Суперечності в освіті, на наш погляд, значною мірою пов'язані з неузгодженням цілей учасників освітнього простору, відмінністю їхніх очікувань та вимог, які ставляться ними до освіти. Зважаючи на багатоманітність споживачів освітніх послуг, виникає проблема інтеріоризації системою освіти очікувань і потреб усіх суб'єктів.

Формування нових соціальних інститутів відбувається завдяки активній взаємодії усіх соціальних акторів. Треба відзначити, що в освітньому просторі основні актори – держава, освітні заклади, роботодавці, студенти (учні) та ін. – є нерівними між собою, мають різний статус в освітній організаційній системі, наділені різною владою та повноваженнями на зміну інституційних норм. «Одні з них, – на думку В. Ядова, – володіють значними економічними, культурними, соціальними... та іншими статусними ресурсами (назвемо їх «ресурсомісткими»), а інші, слабкоресурсні, не маючи таких капіталів, змушені підпорядковуватися встановленим правилам» [299, с. 19]. Саме в інституційному просторі освіти закріплюється, легалізується та легітимізується розподіл влади і механізми впливу на розподіл ресурсів та прийняття рішень. Множинні соціальні актори інтеріоризують чи відкидають чинні правила взаємодій, а також створюють альтернативні. Узгоджені правила і практики поведінки групових освітніх акторів поступово впливають на інституційний процес. Таким чином, взаємодія між соціальними суб'єктами переходить у площину сили їхнього впливу на визначення «правил гри».

Враховуючи ціннісно-нормативну природу соціальних інститутів, постає проблема дотримання усіма інституційними акторами визначених ціннісно-нормативних засад. Як пише

С. Оксамитна, «цінності, правила й норми, публічно декларовані інституціональними акторами та реально втілювані в практиці інституціональних відносин, далеко не завжди збігаються» [157, с. 6]. На жаль, питання ціннісних орієнтацій освітніх акторів у вітчизняній соціології залишається мало дослідженим. Якщо ціннісні преференції студентства, викладацького корпусу досить часто стають об'єктом емпіричних досліджень, то про ціннісні уявлення ресурсомістких акторів, які найчастіше є проектувальниками інституційних норм та практик, ми можемо лише здогадуватися. Окрім ціннісних орієнтацій усіх освітніх акторів, потребують подальшого дослідження культурні, політичні та правові умови їхньої інституціональної взаємодії.

Основним суб'єктом нормотворчості, який задає параметри якості освіти, виступає держава, яка здійснює свою освітню політику через органи управління освітою, керівників навчальних закладів тощо. Володіючи максимальною владою, вона виступає своєрідним монополістом у формуванні освітніх норм.

Параметри якості «диктує» і ринок праці як споживач кадрів. Він задає якісні кваліфікаційні характеристики. Виходячи з кон'юнктури на ринку праці, роботодавці висувують свої вимоги до якостей і компетенцій випускників ВНЗ. Рівень орієнтації професійної освіти на ринок праці за сучасних умов стає чи не ключовим показником його ефективності та якості підготовки майбутніх фахівців. Орієнтованість на ринок праці реалізується шляхом систематичної взаємодії освіти з роботодавцями і формалізуючись у вигляді критеріїв і вимог до випускників. Роботодавець – зацікавлена сторона у визначенні цілей і результатів освіти. Сьогодні істотно підвищилася значимість внеску роботодавців у визначення цілей, завдань і змісту освіти. Роботодавці й освітнє співтовариство фактично покликані брати участь у розвитку освіти як дві рівноправні сторони. Добре знаючи взаємні потреби й інтереси, ці два суб'єкти повинні діяти спільно та узгоджено. Роботодавці – підприємства та організації як суб'єкти інституційного попиту, «повинні спрямовувати свою діяльність на:

- інформування освітніх установ і структур, посередників і окремих особистостей про попит на фахівців;
- встановлення особливих вимог до якості освітніх послуг і до своїх майбутніх працівників з позиції професійних і посадових вимог, відповідна участь в оцінці якості освітніх послуг;

- визначення місця, ефективних умов майбутньої трудової діяльності випускників та дотримання виконання цих умов;
- повне або часткове відшкодування витрат, оплата чи інші форми компенсації за надані послуги» [120, с. 165].

Проте орієнтація освіти на потреби роботодавців приховує у собі виникнення низки небезпек. Повне підпорядкування освітніх установ прагматичним інтересам роботодавців може призвести до нехтування більш широкими потребами особистості і суспільства загалом. «У розвиненому суспільстві економіка не повинна ставати метою, а освіта – засобом для цієї мети» [120, с. 170]. Суспільство ґрунтується на культурі, освіта ж – основний транслятор культурних цінностей в суспільстві. Освіта є не лише засобом досягнення сьогоденних, короткострокових економічних цілей. Говорячи про прагматичну мету освіти, роботодавець не може з повною відповідальністю робити замовлення на фахівців, які вийдуть на ринок через кілька років. Запити суспільства до освіти набагато ширші, оскільки вона – найважливіший транслятор культурних цінностей. У такому сенсі освіта служить задоволенню довгострокових цілей.

В умовах, коли ринок за своєю суттю не здатний давати сигнали на тривалу перспективу, він не може ставати єдиним суб'єктом у формуванні вимог до випускників та умов їхньої підготовки. Ця місія повинна лягати на об'єднання представників професійних та академічних (від навчальних закладів) спільнот. «Навіть у США, де є найтісніші зв'язки освіти з ринком праці, акредитацією освітніх програм займаються не роботодавці, а професійні спільноти» [120, с. 170].

Розглядаючи навчальний заклад як суб'єкт формування стандартів якості освітніх послуг та їх оцінки, ситуація також виглядає неоднозначно. Навчальний заклад є складною організацією, що об'єднує декілька груп агентів з різними інтересами, які намагаються реалізувати відразу декілька цілей. Це і професійна підготовка фахівців, ведення наукової діяльності, максимізація доходів від надання освітніх послуг тощо. Потрапивши в ринкові умови, навчальні заклади все більше комерціалізуються, збільшуючи кількість студентів, розширюючи спектр освітніх послуг, цим самим ставлячи під загрозу якість освіти.

Основним споживачем освітніх послуг є особистість, студент, який прагне отримати знання, навички і компетенції, які не лише

дадуть йому змогу бути конкурентоспроможним і затребуваним на ринку праці, але й успішно розв'язувати соціальні та особистісні завдання. Отримані знання, навички та компетенції повинні узгоджуватися з попитом на них ринку праці, тобто задовольняти потреби роботодавців. Таким чином, як вважають деякі дослідники, «випускники розглядаються, з одного боку, як споживачі (знань, які вони отримують у навчальному закладі), з іншого – поставники власних знань та умінь роботодавцю» [120, с. 158]. Зрозуміло, основним безпосереднім споживачем освітніх послуг є студенти – «первинна ланка у сфері вищої освіти, персоніфікований носій, власник, користувач та кінцевий споживач освітніх послуг» [120, с. 163]. Проте студент є не лише матеріальним носієм освітніх послуг та конкретним споживачем. Від інших суб'єктів споживання освітніх послуг його відрізняє те, що «він використовує освітній потенціал не лише для створення матеріальних та інших благ, не лише для заробляння засобів на життя, але ще й для себе, для задоволення власних соціальних та духовних потреб» [120, с. 163].

Російський дослідник Р. Шматков [250, с. 59 – 60] виділяє такі ролі студента у системі вищої освіти:

- студент – основний внутрішній споживач освітніх, виховних, інформаційних послуг, які надаються навчальним закладом;
- студент – співучасник основних та допоміжних функціональних процесів ВНЗ, тому має право на контроль та вплив на ці процеси і життєдіяльність навчального закладу загалом;
- студент – основне джерело фінансування навчального закладу (для недержавних освітніх установ);
- студент – індикатор і аудитор якості освітніх процесів.

Багатогранність функцій студента як суб'єкта освітнього простору породжує певний парадокс, який полягає у тому, що саме цей суб'єкт, порівняно з іншими, є найбільш незахищеним, малоінформованим щодо параметрів якості освіти. Постає запитання, чи може студент чітко визначити свої потреби в освіті та сформулювати вимоги до неї. Під час здобуття освіти студентові складно спрогнозувати, як складеться його майбутнє після завершення навчання, де він зможе працевлаштуватися і себе в професійному плані реалізувати. Мотивація вибору професії має надзвичайно широкий діапазон: «від вузькоутилітарного (бажання уникнути служби в армії та високооплачуваність професії) до ціннісно-змістового мотиву (задоволення власних інтересів,

реалізація здібностей). Серед мотивів вибору вищої освіти є вибір соціально-статусних позицій в структурі суспільства, які домінують над її професійними компонентами» [120, с. 170]. Традиційний підхід до освіти лише як до основи соціально-професійного самовизначення молоді потребує суттєвої корекції. У розвинутому суспільстві освіта стає самостійним видом духовно-практичної діяльності, що набуває самоцінності у соціальному становленні молоді. Той факт, що професійне самовизначення студентів досить часто не пов'язується з отриманою у вищому навчальному закладі професією, означає, що вища освіта є не спеціалізованою, професійною, а загальною, своєрідною передумовою для майбутнього професійного та соціального становлення.

Таким чином, у просторі освіти діє широке коло суб'єктів, значення взаємодії яких суттєво зростає. Ефективна і добре налагоджена комунікація між освітніми суб'єктами сприятиме узгодженню очікувань та вимог усіх зацікавлених «освітніх гравців». Визначення вимог трансформується у безперервний процес узгодження інтересів різних зацікавлених груп. У цій ситуації актуалізується потреба створення системи моніторингу запитів суб'єктів освіти. Така система повинна передбачати визначення потреб і очікувань споживачів, оцінку задоволеності споживачів якістю освітніх послуг, зіставлення очікувань і фактичної задоволеності споживачів, здійснення заходів для поліпшення якості наданих освітніх послуг. Це означає, що освіта повинна оцінюватися за різними, але водночас узгодженими критеріями, які відображають різноманітні аспекти даного явища та багатоманітні вимоги.

На думку дослідників, «до кінця ХХ ст. уся система освіти в нашій країні розвивалася майже без урахування потреб в освіті різних її суб'єктів, звичайно ж, насамперед, конкретної людини. Сподівались, що партійне керівництво, держава і її структури краще за всіх знають, які види освіти і де варто розвивати» [209, с. 190]. Суспільні зміни – демократизація суспільства, формування ринкових відносин, перехід до нового етапу цивілізаційного розвитку – актуалізували вивчення потреб суб'єктів освітнього простору в освіті, оскільки саме вони зумовлюють поведінку людини та діяльність соціальних спільнот, відображають запити на освітні послуги та виражають задоволеність якістю освіти. У соціологічному контексті аналіз потреб як внутрішнього джерела цілеспрямованої діяльності людини та соціальних спільнот є дуже важливим, оскільки

уможливилює визначення цільової орієнтації соціальних суб'єктів. Це, своєю чергою, дає змогу виявити ступінь узгодженості потреб особистості з суспільними потребами. З огляду на це, при вивченні освітніх потреб тих чи інших соціальних суб'єктів необхідно враховувати, що:

- по-перше, потреба діалектично поєднує об'єктивну та суб'єктивну сторони. З одного боку, потреба є об'єктивною, оскільки відображає вплив суспільства на свідомість і поведінку особистості, з іншого – вона суб'єктивна, оскільки відображає цей вплив у специфічній індивідуальній формі;

- по-друге, потреби є динамічними. Будучи задоволеними, вони створюють базу для виникнення нових, більш високих і розвинутих потреб;

- по-третє, потреби пов'язані з діяльністю людини та соціальних груп, яка є і їхнім джерелом, і результатом реалізації. У процесі діяльності потреби змінюються і кількісно, і якісно;

- по-четверте, потреби детермінуються характером соціального середовища як сукупності об'єктивних щодо особистості соціальних факторів. Будучи реалізованими, вони опосередковано впливають на стан і тенденції розвитку соціального середовища, «наближаючи» його до свого рівня;

- по-п'яте, оскільки потреба виступає джерелом і засобом соціалізації особистості, сприяючи її вдосконаленню, розвитку, вона становить серцевину розвитку освіти. Соціалізація й освіта особистості поєднані між собою потребами.

Виходячи з цього, соціологічне вивчення потреб в освіті має здійснюватися з урахуванням позицій усіх соціальних акторів – від окремої особистості до суспільства в цілому. За сучасних умов потребу в освіті потрібно розглядати як необхідну умову функціонування та розвитку сучасної людини. Освітня потреба включається до генотипу соціально розвинутого суб'єкта діяльності. При надзвичайно важливо, щоб освітня потреба трансформувала у потребу в якісній освіті. Однак для її формування та задоволення необхідна цілеспрямована соціальна й освітня політика. У цьому контексті постає питання не лише про цінність освіти, а й про освіту як цінність. Ми можемо розглядати освіту як інструментальну та термінальну цінність особистості. У першому випадку вона є інструментом, засобом для досягнення інших, не освітніх цілей – підвищення соціального статусу, кар'єрного зростання, здобуття



додаткових матеріальних благ тощо. У другому випадку вона постає самоціллю і самоцінністю, проявляється у прагненні людини опанувати нову інформацію для саморозвитку, задоволення потреби й інтересу в новому знанні. Варто наголосити на тому, що не можна протиставляти інструментальну та термінальну цінності освіти. Вони можуть доповнювати одна одну, і така ситуація є оптимальною.

Задоволення потреби в освіті вимагає її розвитку в напрямі надання якісних освітніх послуг. На нашу думку, проблеми забезпечення бажаної якості освіти полягають у її нездатності відповідати багатоманітним вимогам споживачів, повною мірою задовольняти їхні потреби в освіті.

Виходячи з того, що уявлення про якість освіти формується у процесі взаємодії зацікавлених суб'єктів і є результатом узгодження їхніх інтересів, дослідження суперечностей, які виникають в процесі оцінювання якості, лежить у площині вивчення механізмів їхнього узгодження. Виходячи з концептів неоінституціональної теорії конвенцій, французький учений Л. Тевено ситуацію узгодження інтересів з приводу суспільного блага називає узгодженням загальних оцінок. У даному контексті він послуговується терміном «координація» [219]. Особливістю оцінювання товарів, які є загальним (суспільним) благом, зокрема освіти, на думку французького дослідника, полягає в тому, що індивіди не перебувають у повсякденній взаємодії, тому позбавлені можливості безпосередньо узгоджувати свої інтереси, що спонукає їх керуватися у суперечках деякими загальними орієнтирами.

Л. Тевено пропонує особливу конфігурацію взаємодії та узгодження акторів у ситуації із загальним (суспільним) благом. Зокрема, дослідник пропонує такий механізм:

- «посилання на загальні орієнтири, на яких кожен може вибудувати свої судження і взяти їх за точку відліку в диспутах. Загальні орієнтири передбачають пошук взаємності точок зору;

- націленість на взаємне узгодження, яке виникає на основі узагальненого судження і дає змогу уточнювати дії, що мають універсальний характер [219, с. 113]. Ці загальні орієнтири автор називає «порядками обґрунтування цінності» або «порядками значимого» і вважає, що вони пов'язані з наявними у людей уявленнями про справедливість та моральні норми.

У результаті поширення загального блага значна кількість індивідів залучення до його збереження і відтворення, щоб можна було відслідковувати дії інших. Тому необхідно мати загальні орієнтири, похідні від розповсюджених угод та форм загальної оцінки, які можуть стати межами у досягненні згоди. Дослідник акцентує увагу на важливості залучення усіх агентів до цього процесу. У ситуації загального блага «випадення» хоч одного з агентів з процесу узгодження може порушити його загальною [219, с. 115]. Л. Тевено у цьому випадку говорить про обов'язкову присутність всіх опорних елементів (людських або інших).

Полісуб'єктність соціальних акторів на ринку освітніх послуг актуалізує позицію Л. Болтанскі та Л. Тевено щодо застосування при конфліктних ситуаціях принципу еквівалентності. «Для того, щоб щось критикувати, треба звести в єдину множину людей та предмети, встановивши між ними зв'язки. Процес зведення різних предметів чи різних фактів повинен бути виправданий за допомогою принципу еквівалентності, який вказує, що між ними спільного» [219, с. 67]. Дискусії різних соціальних акторів щодо якості освіти не збігаються через те, що оцінка освіти відбувається на основі неузгоджених критеріїв. Кожен по-своєму визначає те, що хоче отримати для себе від освіти. Освітні суб'єкти можуть орієнтуватися «на різні часові горизонти, що впливає на їхнє ставлення до підтримки стандартів» [66, с. 146]. Різні критерії якості освіти зумовлюють відмінності в оцінках. На думку Л. Тевено, «звернення до принципу еквівалентності є базовою дією, яка обов'язково виконується для того, щоб висунути вимогу, вказати на несправедливість та вимагати виконання» [27, с. 70].

Ми погоджуємося з позицією згаданих вище науковців, що «суперечки завжди ґрунтуються на неузгодженні, об'єктом якого є відносний порядок цінності чи величини різноманітних сутностей» [27, с. 70]. Одночасно можуть існувати різні порядки цінності. Учені виділяють шість світів, у межах яких моделюється поведінка людей, виходячи з цих ціннісних порядків, які приймають для себе за критерій, індивіди виправдовують свої судження у повсякденних ситуаціях. Це світ натхнення, домашній світ, громадянський світ, світ думок, світ ринку та індустріальний світ.

На основі поєднання шести світів дослідники побудували матрицю, за допомоги якої визначили шляхи легітимної критики, які найчастіше застосовуються у суспільстві [27, с. 76] (див. табл. 2.1).

**Таблиця 2.1. Матриця порядків цінності**  
(за Л. Тевено та Л. Болтанскі)

Порядок цінності	Світ натхнення	Домашній світ	Громадянський світ	Світ думок	Світ ринку	Індустріальний світ
Спосіб оцінювання (цінність)	Благодать, нонконформізм, здатність до творчості	Повага, репутація	Колективний інтерес	Відомість	Ціна	Продуктивність, ефективність
Вид відповідної цінності	Емоційна	Усна, базується на прикладах та випадках з життя	Формальна, офіційна	Семіотична	Грошова	Вимірювані критерії, статистика
Базові відносини	Пристрасть	Довіра	Солідарність	Визнання	Обмін	Функціональний зв'язок
Кваліфікація людей	Творчі здібності, винахідливість	Авторитет	Рівність	Знаменитість	Бажання, купівельна спроможність	Професійна компетенція, професіоналізм

У світі натхнення цінність ґрунтується на досягненні стану благодаті, внутрішнього задоволення і абсолютно незалежна від визнання іншими. З таких позицій освіта розглядається як термінальна цінність. Ідеал освіченості задає особливі параметри до якісної освіти.

У домашньому світі цінність залежить від ієрархії довіри, що ґрунтується на особистих залежностях. Тут важлива повага до традицій, авторитет. Цінність має значення лише в ієрархічному ланцюжку сутностей.

У світі думок цінність – це результат поглядів інших людей. Міра цінності залежить від конвенційних знаків суспільного визнання, вибудовується на ступені цього визнання.

Особливістю громадянського світу є акцентування уваги не на індивідуальних, а на колективних сутностях. Продуктивні ті відносини, які мобілізують людей до колективної дії.

Суб'єктами світу ринку виступають продавці та покупці. Координація відносин між ними відбувається на основі принципів ринку, зокрема ціни товару.

В індустріальному світі цінність ґрунтується на ефективності. Її можна виміряти, використовуючи шкалу професійних здібностей, пов'язати з виробництвом матеріальних благ. Індустріальна цінність підтримується за допомогою таких, спрямованих на майбутнє організаційних прийомів: планування та інвестування. Певні речі, якості володіють цінністю, якщо вони ефективні, продуктивні, оперативні, піддаються вимірюванню, функціональні й стандартизовані.

Постає проблема визначення, який з порядків є пріоритетним. Чи радше, як ці порядки можуть співіснувати і як їх можна узгодити? Соціальні суб'єкти (актори) у просторі освіти належать до різних світів, з позицій яких оцінюють та критикують освіту, ставлять до неї певні вимоги, формують систему норм. Передумовою узгодження є «загальне визнання конвенційної еквівалентності, яка може підтримати судження про відносну величину чи цінність певних об'єктів. Навіть якщо звернення до цієї конвенції не є явним, воно має бути досить прозорим для того, щоб створити ситуацію, яка ґрунтуватиметься на природному порядку» [27, с. 70].

Кожен із соціальних акторів у процесі критики апелює до виправдання своєї позиції. Враховуючи різні системи цінностей, або, за термінологією Л. Тевено, «порядки цінності», соціальний актор у ситуації критики повинен бути наділений здатністю переходити від однієї форми виправдання до іншої, зберігаючи свої вимоги. Критична точка досягається у момент, коли неузгодження щодо цінностей стають очевидними та явними. Одним з виходів із ситуації учений бачить «пошук об'єктів як стійких референтів, на яких можна практично перевіряти. Такі перевірки реальністю надають судженням змогу досягти обґрунтованої і легітимної згоди, забезпечуючи таким чином можливість завершення суперечки» [4, с. 75] та досягнення компромісу. Л. Тевено доводить, що особи, які перебувають у конфлікті, будуть намагатися застосувати компроміси. Кожен передовсім буде виходити з «власного світу», з часом він зможе визнати світ іншого й дещо пожертвувати своєю позицією, дійшовши висновку, що не існує єдиної реальності, абсолютної істини. Мова йде не про визначення того, який зі світів чи порядків обґрунтування цінності є вищим (скажімо, громадянський чи ринковий), а про пошук «гібридного рішення» за участю різних світів. Створення спільного світу, де кожен втрачає та кожен виграє, забезпечить правильність рішення.

Спираючись на запропоновану методологію Л. Тевено, можна виділити декілька порядків в оцінці якості освіти.

*Громадянський порядок.* У цьому випадку джерелом критеріїв оцінки якості освіти виступає колективний інтерес. Критерії якості визначаються інтересами суспільства, апелюють до «вічних цінностей». Легітимна модель якості освіти – це модель соціалізації індивіда.

*Ринковий порядок.* Джерелом критеріїв оцінки є приватний (бізнесовий) інтерес. Критерій якості пов'язується із задоволенням конкретного споживача. Легітимна модель освіти – це надання послуги, де студент та/чи роботодавець постає у ролі клієнта (принципала).

*Професійний порядок.* У такому порядку джерело формування критеріїв становить професійне співтовариство. Критерієм оцінки є висновок експерта про відповідність якості об'єкта певним професійним стандартам. Відповідна модель освіти – це присвоєння професійних знань, умінь, навичок, компетенцій.

*Індустріальний порядок.* Джерелом критеріїв якості є певні стандартні критерії та вимоги. Для того, щоб оцінити якість, об'єкт не обов'язково повинен бути експертом. Критерій якості засвідчує відповідність процесу і результату певним стандартам та нормативам. Особливістю описаної моделі є те, що для її реалізації необхідною є попередня робота зі створення критеріїв та індикаторів («інвестиція в форму», за термінологією Л. Тевено). Легітимна модель освіти – присвоєння певного стандартного набору знань та умінь.

За сучасних умов усе більшого значення набирає порядок, що виходить зі світу думок. М. Дентон наголошує, що «академічні «продукти», тобто результати діяльності університету, – це репутаційні товари, привабливість яких визначається насамперед їхню репутацією» [66, с. 132] Цінність репутації як активу зумовлена асиметрією інформації між покупцями і продавцями про якість освіти.

З точки зору неінституціональної теорії, при оцінці якості соціальні актори керуються чинними інституціоналізованими правилами. Саме вони регулюють їхню взаємодію. Водночас ці правила є джерелами влади. На думку Н. Флігстіна, ці правила дають змогу деяким акторам відтворювати свої привілейовані позиції [227, с. 121]. Оцінка якості у такому ракурсі визначається не лише як набір інституційних правил, а й як система владних відносин. Чинні

правила оцінки співвідносяться з інтересами певних освітніх груп. Описуючи механізм впливу когнітивних конструктів на реальну поведінку, Н. Флігстін використовує «концепцію контролю», яка, з одного боку, визначає, яка поведінка має сенс, тобто характеризується культурними взірцями, а з іншого – встановлює межі можливого, що дає змогу інтерпретувати дії інших акторів, ткакож та вибудовувати систему легітимації власних дій. Тобто з точки зору владно-орієнтованого підходу Н. Флігстіна, описані порядки обґрунтування в оцінці якості освіти функціонують як концепції контролю, а інституційні актори відтворюють вигідні їм порядки обґрунтування.

Так, індустріальний порядок відтворюється «техноструктурою», тобто структурами, які проводять акредитацію та ліцензування освітніх закладів. Саме державні структури домінують у встановленні освітніх норм, стандартизації освіти, будучи своєрідним гарантом відповідності рівня освітніх послуг, які надаються навчальним закладом, не нижче мінімально допустимого рівня вищої професійної освіти. У цьому випадку влада державних структур з оцінки якості освіти здійснює максимальний вплив на стандартизацію освітнього процесу. Проблема полягає у тому, що представники «техноструктур» найчастіше віддалені від безпосереднього освітнього процесу. У такому разі вони далеко не завжди можуть бути експертами відповідно оцінюваного об'єкта і здійснювати насправді професійну оцінку. Окрім того, оцінка державними управлінськими структурами якості освіти шляхом акредитації відбувається на основі офіційно встановлених та затверджених критеріальних показників. Визначені високі вимоги завжди мають допустиму нижню межу, подолавши яку, навчальні заклади отримують право вести освітню діяльність. Таким чином, видавши акредитаційні документи, держава визнає якісними освітні послуги, які надає той чи інший навчальний заклад. Однак на практиці за однією і тією ж програмою фахівців готують сотні ВНЗ. Шляхом проходження державної акредитації вони урівняні в статусі на ринку, видають однакові дипломи, проте відмінність рівня підготовки випускників різних навчальних закладів та затребуваність їх ринком праці є очевидною. Державна акредитація як інструмент державної оцінки якості освіти не фіксує підвищеного (чи елітного) рівня професійної підготовки фахівців, не створює стимулів для підвищення навчальним закладом якості освітніх послуг.

Більш ефективним у цьому сенсі нам видається ринковий порядок оцінки якості освіти. Водночас цей порядок виявляється і найбільш конфліктним. З позиції ринкового світу, оцінку освіти здійснюють відразу декілька соціальних акторів. По-перше, роботодавці. Однак оцінка ними якості освіти є непрямую, оскільки ці споживачі безпосередньо не взаємодіють з навчальним закладом з приводу «купівлі» освітніх послуг. Можливим є виявлення їхніх вимог шляхом включення окремих професіоналів до навчального процесу. Перспективним видається формування мережі громадсько-професійних акредитаційних структур [2, с. 57]. Така оцінка буде більш об'єктивною та незалежною. Критерії можуть задаватися і визначатися корпоративними співтовариствами освітніх структур та роботодавців. Якщо державні структури гарантують освіту не нижче встановлених меж, то громадсько-професійна акредитація може стати інструментом визначення рівня досягнення норм. В основу нормування у такому випадку доцільно закладати «портрет випускника» – комплексну компетентнісно-кваліфікаційну характеристику персоналізованого «результату освітнього процесу». Така позиція відповідає світовому тренду розуміння якості вищої освіти – новій парадигмі якості освіти [2, с. 60].

По-друге, найважливішим прямим споживачем освітніх послуг є студент. Ринковий порядок оцінки знаходить прояв у вивченні думки студентів з питань якості освіти. Більше того, такий інструментарій у багатьох країнах є обов'язковим для застосування у вищій школі і враховується при проходженні акредитаційних процедур [327, с. 67]. М. Дентон наголошує і на зворотному (негативному) ефекті цього процесу: щоб в оцінках студентів бути більш привабливими, викладачі будуть надавати їм більше преференцій – «така тенденція погіршить якість освіти» [66, с. 145]. Водночас проблеми, які виникають всередині цього порядку, зумовлюються особливістю освіти як товару. «Зростання якості освітніх послуг супроводжується зростанням витрат не лише виробництва, але й споживання» [124, с. 78]. Таким чином, висловлюючи свою оцінку якості освіти, студент як принципал (споживач) потрапляє у ситуацію конфлікту інтересів. Він хоче здобути більш якісну освіту, мінімізувавши при цьому власні затрати часу та зусиль. Ринковий порядок актуалізує ставлення навчального закладу до студента як до клієнта, породжуючи «сервільність на різних рівнях освіти» [164, с. 48] і, що небезпечно, зниження вимог до освітнього процесу. На цьому ж наголошує і

В. Бакіров: «Масовизація і комерціалізація вищої освіти породжує тенденцію до сприйняття студентів як клієнтів, споживачів на ринку освітніх послуг. Змагання за студентів змушує вищі навчальні заклади адаптувати навчальний процес, надавати йому «нові споживацькі властивості» – напіврозважальний характер, доступність і легку засвоюваність складних питань, створення у клієнтів приємного відчуття повноти отриманих знань, упакованих у красиві форми. Але проблема є набагато глибшою» [20, с. 564].

Підсумовуючи викладені позиції, підкреслимо, що жоден з описаних порядків не може бути прийнятий як єдино правильний та ефективний. Зважаючи на те, що сучасні європейські країни переосмислюють роль держави в управлінні освітою, яке стає все більш децентралізованим, важливою умовою розвитку національних систем освіти є інституціоналізації соціального партнерства між різними суб'єктами ринку освітніх послуг, формування освітніх конвенцій.

Аналіз взаємодії соціальних суб'єктів зумовлює потребу врахування особливостей предмета їхньої взаємодії – освіти, точніше, освітніх послуг. У такому разі, освітній простір доцільно розглядати як ринок освітніх послуг. О. Сидоренко також пропонує розглядати сучасну освіту як феномен ринку, як ринок освітніх послуг і визначати її як: «1) сукупність соціально-економічних відносин у сфері обміну, що складаються між виробниками і споживачами освітніх послуг; 2) сукупність формальних (закони, нормативні акти, ділові контракти) і неформальних інституційних обмежень здійснення угод, пов'язаних з реалізацією освітніх послуг» [196, с. 21]. Перетворення системи освіти на суб'єкт ринкових відносин має як позитивні, так і негативні прояви та наслідки, але слід усвідомлювати, що така ситуація є реальністю сьогодення. Як зазначає В. Бакіров, «навчальні послуги стали перетворюватися на товар, ринок якого в США оцінюється в 300 млрд. дол. щорічно, а в світі – в 3 трлн дол.» [18, с. 375].

Отже, сьогодні все частіше йдеться про формування ринку освітніх послуг, де освіта постає особливою послугою для задоволення потреб людей у знанні, що забезпечить отримання престижного місця роботи, підвищення заробітної плати тощо, та потреб держави у кваліфікованих кадрах для відтворення соціально-професійної структури суспільства, його розвитку. «Вища освіта й університети як головні її агенти змушені адаптуватися до нових



тенденцій на ринку праці, викликаних новими технологіями, потребою постійного оновлення високоспеціалізованих професійних знань, нових форм їхньої трансляції та використання у навчанні» [20, с. 562]. Ринкові трансформації у нашому суспільстві практично в усіх його сферах зумовили зростання конкуренції і, як наслідок, підвищення якості продукції. Однак, коли заходить мова про такий товар, як освіта, ринкові механізми починають давати збої. «Вища школа є очевидним винятком з цієї закономірності. «Провал ринку» вищої освіти проявляється у нездатності ринкових механізмів забезпечити ефективно задоволення потреб суспільства» [124, с. 2]. Незважаючи на високу конкурентність цієї сфери, причина полягає в іншому – специфіці товару. Освіта є особливим товаром, який водночас постає і як приватне, і як суспільне благо. До його створення та споживання залучене широке коло соціальних суб'єктів, в тому числі й суспільство загалом.

Особливість послуг, що надаються системою вищої освіти, полягає у такому:

- послуги освіти розглядаються як приватне і водночас суспільне благо («місія університетів полягає у трансформації соціального капіталу в суспільне благо» [230, с. 7]). Освіту можна вважати суспільним благом з декількох причин: «вона приносить користь більше, аніж одному «споживачеві» одночасно і, як наслідок, характеризується властивістю неконкурентності в споживанні, при цьому виключення зі споживання вимагає значних затрат чи взагалі є неможливим» [66, с. 128];

- освітні послуги належать до групи довірчих товарів, тобто таких, для яких встановлення покупцем обсягу та якості неможливе або пов'язане з надто високими витратами. У зв'язку з невизначеністю якості освітніх послуг виникає асиметрія інформації між продавцем та покупцем послуг з приводу їхньої якості;

- вироблення послуги збігається з процесом її споживання і невіддільне від нього у часовому та просторовому аспектах (за винятком дистанційного навчання);

- освітня послуга не уніфікована у своїх товарних властивостях;

- «при зростанні попиту на освітні послуги, навчальні заклади продають їх за ціною, нижчою за витрати, таким чином субсидіюючи своїх споживачів;

- послуги непостійні: залежно від того, хто саме надає послугу, результат може значно відрізнятись; людський капітал виробника послуги без постійних інвестицій та оновлення має здатність старіти та знецінюватися;

- віддача від освіти починає проявлятися не відразу, вона залежить не лише від безпосередньої якості отримуваних послуг, але й від низки параметрів, на які освітній заклад впливати не може (активність випускника в пошуку роботи, його комунікаційні здібності, кон'юнктура на ринку праці тощо)» [42, с. 6].

Польський дослідник З. Ратайчак виділяє такі характерні ознаки освітніх послуг:

- нематеріальний характер;
- одночасність отримання і використання послуги;
- відсутність можливості накопичення, тобто неможливість продукування послуг «на запас»;
- безпосередній контакт надавача послуг та клієнта;
- гетерогенність – різноманітність знань, що входять до складу послуги;
- комплементарність і субституційність послуг та матеріальних благ;
- неможливість набуття права власності на послугу [див.: 346, с. 11].

Польський дослідник М. Жабловський наводить такі чинники, що зумовлюють відмінність освітніх послуг від інших видів послуг:

- «дуальна роль студента, який одночасно є і клієнтом (споживачем послуги), і результатом (продуктом) – навчальний заклад надає освітні послуги і пропонує ринку праці свій продукт – випускника, який впливає на оцінку якості наданих послуг;
- надзвичайно велика роль студентів у створенні послуги;
- труднощі у визначенні очікувань абітурієнтів щодо послуг та їхньої якості, оскільки вони не можуть робити належну оцінку;
- великий психологічний тиск у виборі навчального закладу – це рішення є не лише споживчим (консьюмеристським), а й життєвим вибором, не пов'язаним з вимогами ринку;
- дуже тривалий, порівняно з іншими послугами, термін її реалізації;

- складний процес прийняття рішення – оцінка отриманої освіти буде здійснена в майбутньому через призму майбутньої кар'єри та ситуації на ринку праці» [348].

Виходячи зі сказаного, виклик сучасній професійній освіті полягає у пошуку інтегративних показників, які є значущими для всіх зацікавлених в освітніх послугах споживачів. Немає сумніву, що всі споживачі певною мірою зацікавлені в ефективному досягненні цілей підготовки затребуваних у соціумі фахівців. Критерії якості освіти у зв'язку з цим в ідеалі повинні сигналізувати про ступінь задоволення запитів споживачів.

\*\*\*

Таким чином, в оптиці обраної нами методології неоінституціоналізму вищу освіту ми розглядаємо як соціальний інститут, що взаємодіє іншими соціальними інститутами суспільства – ринком, наукою, культурою тощо. Неоінституціональна методологія націлює нас на вивчення вищої освіти як певної стійкої і водночас динамічної форми організації суспільного життя у сфері навчання, виховання, формування професійних компетенцій, становлення особистості. Вибраний нами підхід до аналізу освіти не є «безликим» (у чому насамперед вбачаємо його переваги) – він уможлиблює аналіз діяльності та взаємодії соціальних суб'єктів (акторів) у сфері освіти, виявлення механізму їх впливу на зміну інституційних норм. Забезпечення якісної освіти розглядається як процес взаємодії суб'єктів освіти, в результаті якого узгоджуються їхні очікування та вимоги до освіти, а також формується соціальний стандарт освіти.

## РОЗДІЛ 3. ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

### 3.1. Трансформація цілей вищої освіти в умовах переходу до інформаційного суспільства та їх відображення у моделях якості освіти

Забезпечення бажаної якості вищої освіти не може відбуватися безвідносно до суспільних викликів. Потреби суспільства на різних етапах його цивілізаційного розвитку ставлять перед системою освіти нові й нові запити, що знаходять відображення у цілях (меті) освіти. Ці цілі, з одного боку, є досить стійкими, вони закріплюються та відтворюються інституційно, через систему освітніх норм. Водночас цілі освіти мають бути динамічними, оскільки суспільство, як підкреслювалось вище, перебуває у постійному розвитку і змінює свої освітні потреби. Дослідження якості освіти як ступеня відповідності її мети результатів актуалізує необхідність чіткого визначення цілей освіти, виявлення особливостей їхньої трансформації на етапі переходу до інформаційного суспільства. Зміни інституту освіти мають об'єктивно зумовлений характер. Процеси, які відбуваються всередині нього, можна розглядати як модернізаційні. У нашому розумінні модернізація – це тип соціальних змін суспільства, який зумовлює відмову від старих форм життєдіяльності та пошук нових. Як модернізаційний процес розглядається етап переходу від доіндустріальної до індустріальної ери. Сучасне суспільство відчуває новий виток модернізації, яка супроводжує перехід до інформаційної цивілізації з її акцентами на інформаційні технології, комп'ютерну і телекомунікаційну техніку, нанотехнологію, генну інженерію тощо. Головного значення набуває людський, а не речовий капітал. При цьому людський капітал все більше визначається якістю освіти. В інформаційному суспільстві основна конкуренція зі сфери економіки зміщується у сферу науки та освіти. Однак небезпечним проявом такого суспільства є, як зазначає І. Кононов, «розбалансованість інституційних порядків, що веде до зміни відносин людини та суспільства» [106, с. 49]. У. Бек пише: «Сучасне суспільство інтегрує людину у свої функціональні системи не як цілісну особистість, навпаки, воно більшою мірою зацікавлене, щоб індивіди були не інтегровані, а брали б у ньому участь лише

частково й епізодично як перманентні мандрівники серед функціональних світів» [24].

Початок ХХІ ст. ознаменувався як ера перетворень, особливістю яких є безперервність, високий ритм з тенденцією до прискорення та охоплення усіх сфер життєдіяльності людини. Цивілізаційний характер змін усе більше наповнює суспільне життя, ущільнює соціальний час. «Течія життя загалом прогресивно густішає і прискорюється, зростає наповненість суспільного і індивідуального буття новаціями. Звичайно, зміни не є лінійно однозначними, рівномірними і рівноцінними, темпи їх суттєво різняться в різних сферах і в різних регіонах» [94, с. 38]. Проблеми, пов'язані зі швидкістю соціальних змін в умовах глобалізації, К. Колін називає «динамічним викликом» [101, с. 31], акцентуючи на ролі освіти у пошуках відповіді на цей виклик. Він зазначає, що динаміка змін є безпрецедентною в історії, а мінливість стає головною рисою нового тисячоліття, і жити з цим людству доведеться довго. На жаль, сутність сучасних змін досі не знайшла глибокого наукового аналізу, а звідси – недостовірні прогнози, не прораховані і не осмислені до кінця наслідки.

Розглядаючи особливості цивілізаційних етапів, Д. Белл у запропонованій ним парадигмальній моделі суспільства фокусує увагу на ролі освіти на кожному з даних етапів – доіндустріальному, індустріальному та постіндустріальному (інформаційному).

Характерними рисами доіндустріального етапу, на думку науковця, є відтворення для підтримки досягнутого рівня ефективності діяльності, збереження наявних біологічних та соціальних умов життя, адаптація до зовнішнього середовища. Ці риси яскраво проявляються і в освіті. Означена цивілізаційна доба характеризується становленням освіти як системи. У цей період відбувається накопичення, розширення та поглиблення знань про навколишній світ та буття людини.

Описуючи доіндустріальне суспільство, інший дослідник – Е. Тоффлер у праці «Шок майбутнього» відзначає його особливість: «Минуле плавно перетікає у сучасне і повторює себе в майбутньому. Найкращий спосіб підготовки дитини у суспільствах такого типу – це озброїти її навичками та вміннями минулого, оскільки вони знадобляться їй і у майбутньому. Батько передавав сину разом з різноманітними навичками і чітко сформульовану, вкрай традиційну систему цінностей. Знання передавалося не фахівцями, що працюють

у школі, а набувалося у сім'ї, релігійних організаціях та у процесі навчання ремеслу. Основа цієї системи – відданість нинішньому дню. Минуле ж було курсом навчання минулому» [222, с. 431].

Індустріальна доба забезпечила значний стрибок у розвитку людського буття, культури, в широкому розумінні цього поняття, та освіти. Промисловий розвиток, процеси індустріалізації піднесли освіту на якісно новий рівень та суттєво підвищили вимоги до неї. У цей період все більший суспільний інтерес проявлявся до якісної професійної підготовки робітників, формування і закріплення знань упродовж усієї їхньої трудової діяльності. Особлива увага проявляється до розвитку природничих та технічних галузей знань. Як пише Е. Тоффлер, «промисловість затребувала людину нового типу, від якої вимагала таких умінь та навичок, яких ні сама собою сім'я, ні церква не здатні були забезпечити. Вона ж прискорила і переверот у системі цінностей. Більше того, вона вимагала від людини нового відчуття часу» [222, с. 432].

Особливо інтенсивно система освіти розвивалася у ХХ ст. Її вирізняли швидке зростання чисельності осіб, які здобувають освіту, зближення з наукою та виробництвом, усе більша залежність від соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. Науково-технічний прогрес вніс свої корективи у сферу освіти. На обсяг та зміст освітньої діяльності суттєво вплинуло ускладнення процесів праці, впровадження новітньої техніки та зростаючі потреби в її обслуговуванні. У цей час освіті вдається досить ефективно реалізовувати свої завдання – транслювати з покоління у покоління технократично орієнтовні знання, уміння та навички [273].

Втілення однієї з ключових цінностей індустріального суспільства – свободи проявилось у розширенні доступу до освіти (не лише загальної, яка стала обов'язковою у розвинутих країнах заходу, а й вищої). Так, за даними ЮНЕСКО, у цих країнах середньою освітою (вікова група 11–17 років) було охоплено: у 1970 р. – 76,8% від загальної чисельності цієї вікової групи, у 1997 р. – 100%; вищою освітою (18–22 роки): у 1970 р. – 26,1%, у 1997 р. – 51,6% [54, с. 118]. Отже, до системи освіти було залучено майже усе населення розвинутих країн. У практику почав втілюватися ідеал освіченості, зорієнтований на наукові та професійні знання.

Масова освіта, як пише Е. Тоффлер, була геніальним винаходом, сконструйованим індустріалізмом для створення такого типу дорослих, який йому був потрібен. У результаті «молоді люди, які

проходили крізь цю освітню машину, вливалися в суспільство дорослих, структура якого у сфері праці, ролей та закладів уподібнювалася школі. Учень не лише запам'ятовував факти, які він міг використовувати пізніше, він жив, навчаючись тому способу життя, в якому йому потрібно було в майбутньому жити» [222, с. 433]. Таким чином, підкреслює Е. Тоффлер, «внутрішнє життя школи ставало дзеркалом, що відображало індустріальне суспільство». І найдосконалішим її інструментом були «найбільш критиковані риси сучасної освіти – строга регламентація життя, нехтування індивідуальністю, жорсткі схеми належності до певного місця, рангу, сорту, авторитарна роль учителя тощо» [222, с. 433]. Тогочасна європейська освіта, сприйнята у світі як найбільш ефективна модель, ґрунтувалася на уявленні про навчання та розвиток у результаті засвоєння знань і понять. Але окреслений тип відносин та зведення освіти до конкретного знання не може задовольнити сучасне суспільство. Вичерпання класичної освітньої парадигми проявляється в тому, що традиційні цілі, зміст та форми освіти перестають бути дієвими.

Із середини ХХ ст. починається поступовий перехід від індустріального (техногенного) до постіндустріального, інформаційного етапу цивілізаційного розвитку, що виявляється у переорієнтації суспільного виробництва на інтелектуальне виробництво – продукування знань та інформації. На зміну машинним технологіям приходять інформаційні. Закони індустріального суспільства відходять у минуле, стають неефективними чи взагалі не «працюють». Водночас закони постіндустріальної цивілізації ще повною мірою не сформувалися, що викликає більше запитань, ніж відповідей, і потребує наукового осмислення. На думку Е. Тоффлера, «вже видніються обриси нового суспільства. Однак, коли ми стаємо до нього все ближче, з'ясовується, що небезпечно «хворою» є одна з наших найважливіших підсистем – освіта» [222, с. 431].

Е. Тоффлер наголошує, що епоха змінилася, але школа, в силу своєї інерційності, залишилася майже незмінною. З метою самозбереження вона намагається розвернути життя назад. «Наші школи повернуті до минулого і зорієнтовані не до нового суспільства, що зароджується, а назад, до системи, яка зникає. Їхня значна енергія спрямована на відтворення людини індустріальної – тобто штампування людей, здатних для виживання у системі, яка відживе швидше, аніж вони самі. Щоб уникнути «удару об майбутнє», шоку

майбутнього, ми повинні створити суперіндустріальну систему освіти. А для цього треба шукати цілі та методи в майбутньому, а не в минулому» [222, с. 431].

Криза освіти була визначена Ф. Кумбсом як «розрив між знаннями, уміннями й навичками учнів та вимогами реального життя, які швидко змінюються» [119]. Причиною цього, на думку вченого, є, зокрема, «інертність, притаманна системам освіти, через яку вони занадто повільно змінюють свій внутрішній уклад у відповідь на зовнішні запити, навіть тоді, коли проблема коштів не є ключовою» [119]. Ф. Кумбс визнає, що коріння згаданої кризи лежить не лише в економічній площині – вона спричинена також певними нематеріальними чинниками.

Висновки Ф. Кумбса актуальні до сьогоднішнього дня, про що пише у праці «Тиха криза» П. Сміт: «Ми не в змозі успішно виховати велику кількість студентів у вищій освіті, позаяк використовуємо застарілу індустріальну освітню модель, яка нехтує наявними знаннями і ресурсами, які зробили б цих студентів успішними. Ця модель ігнорує новітні наукові дані досліджень процесу навчання» [345]. Криза в освіті, насамперед у вищій, на думку автора, існує у латентній формі.

Ще у 70-і рр. ХХ ст. теоретики постіндустріального суспільства почали обґрунтовувати тези про перетворення знань, освіти на провідний фактор розвитку виробництва та суспільства загалом. На початку ХХІ ст. стає цілком очевидним (не лише теоретично, а й з реального досвіду), що знання – це той невичерпний ресурс, який може стати основним фактором розвитку сучасного етапу людської цивілізації. Від знань залежить не лише економічне зростання, рівень добробуту суспільства, але і якість життя загалом. «Майбутнє кожного, – зазначає Е. Тоффлер, – практично цілком і повністю залежить від отриманої ним освіти» [222, с. 431].

У сучасному суспільстві більшість економік, що лідирують технологічно, побудовані на знаннях. Практика доводить, що інвестиції в освіту та науку дають більший ефект, ніж інвестиції безпосередньо в економічну сферу. Підтвердженням цього може бути соціально-економічний прогрес країн Південно-Східної Азії – Сингапуру, Японії, Тайваню, Південної Кореї та ін. Починаючи з 60-х рр. ХХ ст., затрати на освіту в усіх країнах починають зростати швидше, ніж в інших галузях народного господарства. Виникла своєрідна «індустрія освіти, яка в багатьох країнах фінансується в основному державою і займає серед



суспільних витрат центральне місце поряд з обороною, охороною здоров'я та соціальним захистом населення» [99]. За сучасних умов освіта є формою інвестицій у людський капітал, саме від неї залежить його якість та успіх виробництва.

Своєрідна інтелектуальна революція, яку ми спостерігаємо сьогодні, відбувається завдяки переосмисленню ролі освіти, знань та зміни ставлення до інтелектуального потенціалу суспільства. Революція інтелектуалів засновується на новій якості сучасної освіти. Інвестиції на підготовку кваліфікованих кадрів у розвинутих країнах світу усе зростають і перетворюються на високопродуктивні. «Процес загальноосвітньої підготовки в цих країнах триває 14 – 15 років, тоді як в Україні – 12 (сьогодні знову повернулися до 11-річного навчання – прим. авт.). Суттєво відрізняється у них і частка витрат ВВП на науку, а також їхній рівень на одного наукового працівника. Так, у Південній Кореї він становить 4,1 % (150 тис дол.), а в Україні – 0,8% (0,7 тис дол.)» [97, с. 72].

З розвитком інформаційного суспільства поглиблюється взаємозв'язок освіти та соціальних процесів. «Ще 100 років тому люди в основному гинули від інфекцій та епідемій. Тепер основна загроза людському життю йде від створення людського середовища. Якщо раніше найбільшу небезпеку для суспільства складали природні чинники, то нині антропогенний фактор набагато перевершив природні загрози. У зв'язку з цим стає все більш очевидним, що сьогодні гостро постає питання про формування відповідальності у системі освіти» [122, с. 44].

Особливості соціального розвитку дедалі більше впливають на освіту, її соціальну базу та тип. На кожному етапі людської цивілізації формується свій історичний тип освіти, який визначається передовсім метою і завданнями навчання нового покоління.

Суспільство, яке сьогодні активно формується, розглядають як «постіндустріальне», «інформаційне», «постмодерне», «другий модерн» та ін. Проте, як би не визначалося нове суспільство, передумовою його формування є активізація освітніх інститутів. За сучасних умов основним товаром стають знання та інформація. З огляду на це, дослідники говорять про перехід до «суспільства знань», тобто до соціальної системи, яка «будується і розвивається навколо процесів виробництва, розподілу та використання наукових знань, процесів, що конструюють соціальну реальність, її економічні, політичні, ментальні структури, спосіб життя людини» [18, с. 352].

Однак слід усвідомлювати, що рух до «суспільства знань» буде залежати від ставлення соціуму до освітніх інститутів.

Умовою формування «суспільства знань» є переосмислення ролі освіти у житті кожної людини і суспільства в цілому. ХХІ ст. ставить нові, більш високі та складні виклики, належні відповіді на які може дати лише високоосвічене суспільство. Перехід до нового типу суспільства стане можливим тільки завдяки зростанню освітнього ресурсу як окремого індивіда, так і суспільства загалом, що забезпечить умови для повноцінного життя в багатовимірному соціокультурному просторі.

У контексті активізації наукового інтересу до проблематики «суспільства знань» особливої ваги набуває аналіз співвідношення понять «інформаційне суспільство» та «суспільство знань».

Польський дослідник М. Цєслярчик, розмірковуючи над відмінністю інформаційного суспільства та суспільства знань, розглядає останнє як вищий етап розвитку інформаційного суспільства [306, s. 41]. Різницю між цими типами суспільства науковець вбачає у відмінностях між поняттями «дані» «інформація» та «знання» (див. рис. 3.1). Так, «дані» науковцем розглядаються як сукупність упорядкованих відносно певного критерію знаків, що слугують основою для творення інформації чи знань; інформація, своєю чергою, – це інтерпретовані у визначеному контексті дані; наступним етапом є формування знань, тобто інформації, наповненої метою, сенсом та значенням.



Рис. 3.1. Зв'язок між термінами: дані, інформація, знання (за М. Цєслярчиком)

Зазначимо, що швидкі темпи збільшення обсягів інформації ще не гарантують її обов'язкової трансформації у знання. При цьому за сучасних умов знання стають амбівалентною цінністю: вони все менше сприймаються як термінальна цінність (самоцінність), у масовій свідомості домінує інструментальне ставлення до знання, що, на нашу думку, загрожує розвитку людської культури і, більше того, її існуванню.

Зважаючи на сучасні виклики, суспільство потребує нової освітньої системи, яка б відповідала сутності та швидкості соціальних змін. Е. Тоффлер наголошує, що «наша система освіти досі ще й не адаптувалася до індустріальної епохи, а вже гряде нова – суперіндустріальна революція. Їй потрібні ті, хто здатний до критичного судження, хто може зорієнтуватися у нових умовах, хто швидко визначає нові зв'язки у дійсності, яка стрімко змінюється. Їй потрібні люди, у яких «майбутнє є в крові»... Першочергове завдання освіти – підвищити здатність індивіда долати труднощі, тобто швидко та економно адаптовуватися до умов, які безперервно змінюються. І що стрімкішою буде швидкість змін, то більше уваги треба приділяти розпізнаванню моделі майбутніх подій» [222, с. 434 – 435].

На думку науковця, у сучасному світі «знання все більше перетворюється на продукт, «який швидко псується». Сьогоднішній факт завтра стає «дезінформацією» [222, с. 449]. Нездатність школи належною мірою забезпечувати своїх випускників новітніми знаннями – ось основна претензія з боку споживачів освітніх послуг. Знання швидко старіють і тому потребують постійного оновлення. Існує навіть термін, який означає час старіння знань фахівця, – так званий період напіврозпаду компетентності. Це поняття призначається для вимірювання тривалості часу, який проходить з моменту закінчення вищого навчального закладу до того часу, коли в результаті появи нової інформації компетентність фахівця знижується на 50%. «На межі 80 – 90-х рр. цей період складав 5 – 6 років для інженерів на підприємствах з новітньою технологією, а для медиків та біологів – усього 3 – 4 роки» [256, с. 106]. Проблема старіння знань має місце на тлі надзвичайно швидкого зростання обсягів знань. «Якщо в середині минулого століття говорили, що знання подвоюються кожні 50 років, і це давало змогу людині, яка здобула освіту, задовольнитися раз отриманою професійною освітою впродовж усього трудового життя, то вже на початку нового століття фахівці стверджували про необхідність оновлення знань кожні 6

років. Сьогодні експерти вважають, що обсяг знань подвоюється кожні три роки, а у найближчі роки вони будуть подвоюватися кожні 11 днів» [254]. Нові знання, нові наукові досягнення надзвичайно швидко і радикально змінюють потреби і запити суспільства, ставлять перед системою вищої професійної освіти принципово нове стратегічне завдання: не лише наздоганяти, але й випереджати економічний прогрес.

Виходячи з таких реалій, обґрунтованою є позиція Е. Тоффлера стосовно того, що школа завтрашнього дня повинна давати не лише інформацію, а й способи роботи з нею: «Школярі й студенти повинні навчитися відкидати старі ідеї, знати, коли і як їх замінювати. Отже, вони повинні навчитися вчитися, відчуватися та переучуватися... Неграмотним у завтрашньому дні буде не той, хто не вміє читати, а той, хто не навчився вчитися» [222, с. 450].

Про зростаюче значення освітнього чинника на кожному з наступних етапів суспільного розвитку свідчать дані про середню тривалість навчання у різних типах суспільств. Так, в аграрному суспільстві період навчання складав 2 – 7 років, в індустріальному – 10 – 18 років. Інформаційне суспільство вимагає збільшення тривалості навчання до 20 і більше років [див. детальніше: 205, с. 268]. Однак лише показники кількості років навчання не дають уявлення про рівень освіти, її якість. Важливим індикатором рівня освіти суспільства є рівень включення населення до її здобуття. За прогнозами ЮНЕСКО, рівня національного добробуту, що відповідає світовим стандартам, досягнуть лише ті країни, працездатне населення яких на 40 – 60% будуть складати особи з вищою освітою. Сьогодні є чимало країн, які рухаються у напрямі обов'язковості здобуття вищої освіти.

Отже, перехід людства до нового цивілізаційного етапу свого розвитку вимагає зміни освітньої парадигми, оскільки саме інститут освіти відповідає за формування і виховання нового типу особистості, здатної адекватно реагувати та відповідати на виклики історії. Це передбачає перехід від освіти, орієнтованої на засвоєння накопиченого людством масиву знань, до випереджувальної освіти, яка б характеризувалася творчим характером, навчала людину жити в динамічному світі, трансформуватися відповідно до змін, що відбуваються у науці та культурі. Відмінності між «індустріальною» та «постіндустріальною» освітніми парадигмами характеризує таблиця 3.1.

**Таблиця 3.1. Порівняння «індустріальної» та «постіндустріальної» освіти (за О. Новіковим) [150, с. 43–44]**

<b>Компоненти парадигм</b>	<b>Індустріальна освіта</b>	<b>Постіндустріальна освіта</b>
<b>Цінності</b>	Освіта для суспільного виробництва	Освіта для самореалізації людини в житті, особистої кар'єри; освіта в інтересах суспільства; освіта для виробництва
<b>Мотиви</b>	Навчання учнів як обов'язок; діяльність педагога як виконання професійних обов'язків	Зацікавленість учнів у навчанні, задоволення від досягнення результатів; зацікавлення педагога у розвитку учнів
<b>Норми</b>	Відповідальність за навчання учнів несе педагог; авторитет педагога підтримується за рахунок дотримання дистанції, вимог дисципліни і ретельності	Учні приймають на себе відповідальність за своє навчання; авторитет педагога створюється за рахунок його особистих якостей
<b>Цілі</b>	Спрямованість навчання на набуття наукових знань; навчання в молодості як «запас на все життя»	Спрямованість навчання на оволодіння основами людської культури, в т.ч. компетенціями (навчальними, соціальними, професійними); навчання впродовж всього життя
<b>Позиції учасників навчального процесу</b>	Педагог передає знання; педагог позиціонується як начальник над тими, хто навчається	Педагог створює умови для самостійного навчання; педагог разом із тими, хто навчається, взаємне партнерство
<b>Форми та методи</b>	Ієрархічний та авторитарний методи; стабільна структура навчальних дисциплін та форм організації навчального процесу; акцент на аудиторні заняття під керівництвом педагога	Демократичний та егалітарний методи; динамічна структура навчальних дисциплін; динамічні форми організації навчального процесу; акцент на самостійну роботу учнів
<b>Засоби</b>	Основним засобом навчання є навчальна книга	Навчальна книга доповнюється ресурсами інформаційно-комунікаційних систем та ЗМІ
<b>Контроль та оцінювання</b>	Контроль і оцінювання здійснюється переважно педагогом	Зсув акценту на самоконтроль та самооцінку

Як бачимо, відмінність індустріальної та постіндустріальної освітніх парадигм є суттєвою. Завдання вітчизняної освіти полягає у якнайшвидшому переході до постіндустріальної моделі, в основу якої покладені демократичні цінності, формування адекватних сучасності професійних та соціальних компетенцій, випереджальний характер. Формування людини нового тисячоліття – це головне завдання усієї системи освіти. Від того, наскільки чітко та адекватно вдасться виконати це історичне замовлення, залежить майбутній розвиток нашої країни, як і людства загалом.

Конструюючи принципово нову освітню парадигму, постіндустріальне суспільство наповнює новим змістом уявлення про якісну освіту. Моделі якості освіти індустріального та постіндустріального суспільств суттєво різняться [278; 282; 291]. Освіта індустріального суспільства зорієнтована на здобуття знань для розв'язання конкретних виробничих проблем, формування умінь та навичок практичної діяльності, вміння працювати в системі «людина – машина». Натомість освіта постіндустріального суспільства зорієнтована на підготовку іншої особистості – здатної жити в «суспільстві ризику» (У. Бек), креативної, творчої, готової до постійного поповнення знань, включеної до системи «людина – людина». Соціальні функції освіти в такому соціумі не обмежуються трансляцією знань, а є більш широкими – полягають у формуванні необхідних моральних та культурних якостей особистості.

Цивілізаційні зрушення зумовлюють якісні зміни самого інституту освіти, серед яких: діалогічність, відкритість, орієнтація на полікультурність у змісті освіти; зміна структури етапів та рівнів формальної освіти тощо. При цьому, на нашу думку, необхідно розрізняти два зустрічні процеси в розвитку інституту освіти: по-перше, освіта стає засобом розв'язання соціокультурних проблем і проникає в усі сфери суспільної життєдіяльності, по-друге, стає самоцінністю. Це зумовлює пошук нових форм інтеграції освіти з іншими сферами життя сучасного соціуму. У такій ситуації особлива відповідальність покладається на освіту, яка покликана виконувати у суспільстві смислоутворювальну функцію, що полягає у визначенні цінностей та їх прищеплення.

«Людам, які повинні жити в суперіндустріальному суспільстві, – вважає Е. Тоффлер, – знадобляться нові вміння та навички у трьох ключових сферах: умінні вчитися, умінні спілкуватися, умінні вибирати» [222, с. 449]. Щодо першого уміння (вчитися), то воно

зумовлене швидким старінням знань. Постає потреба у вмінні відмовлятися від застарілих ідей, знати, коли їх треба замінити, засвоювати нові, тобто «вчитися, розучуватися та переучуватися» [222, с. 449]. У зв'язку зі зростанням темпів життя актуалізується уміння спілкуватися. Сучасний ритм життя ускладнює встановлення і підтримання корисних контактів між людьми, «фактор швидкоплинності є причиною відчуження» [222, с. 450].

Перехід до постіндустріалізму поставить перед індивідом численні альтернативи, вміння вибирати серед них одну визначено Е. Тоффлером як важливу проблему і завдання освіти. Цей вибір ускладнюється за умови нечіткого уявлення про власні цінності, оскільки вибір повинен ґрунтуватися на ціннісній основі. «Наші школи так і будуть випускати людину індустріальну, доки ми не навчимо молодих людей тих навичок, які необхідні їм, щоб виявляти та пояснювати, якщо не врегульовувати, конфлікти у своїх власних системах цінностей» [222, с. 453].

XXI ст. відрізняється пришвидшенням темпів суспільного розвитку, появою досі невідомих технологій, скороченням життєвих циклів товарів. Специфіка людського капіталу за цих умов виявляється у зростанні вимог до його якості в цілому, безперервності та прискоренні набуття працівниками нових знань, вмінь та навичок. Тому ми спостерігаємо сьогодні у багатьох країнах світу своєрідний «бум» у напрямках здобуття освіти й підвищення кваліфікації населення.

Якої особистості потребує нова епоха? Однозначної відповіді на це запитання немає. Зрозумілим є лише те, що формувати особистість інформаційного суспільства має система освіти, яка перебуває під впливом глобалізаційних процесів. Одним із проявів цього впливу є перетин вищою освітою національних кордонів. У зв'язку з цим система освіти, яка формувалась як національна інституція, відчуває на собі необхідність трансформацій та реформ. Глобалізація системи вищої освіти стала об'єктивною реальністю XXI ст. Формування глобального освітнього простору зумовило необхідність інтеграції національних систем вищої освіти до цього простору. Національна замкнутість та обмеженість відійшли у минуле. На думку М. Ільїнського, «глобалізація – це об'єктивний процес, усі живуть в епоху глобалізації, усе виводиться з ідеї глобалізації, підпорядковується ідеї глобалізації, ...більше того, це ціла ідеологія!» [82, с. 14].

Як стверджує Є. Подольська, ключовими проблемами, розв'язання яких формує сферу сумісного продуктивного співіснування глобалізації та освіти, є такі:

- стратегії інтернаціоналізації освіти;
- транснаціональна освіта;
- забезпечення міжнародної якості освіти;
- регіональна та міжрегіональна співпраця;
- інформаційна і комунікаційна технології та віртуальні

університети;

- проблеми рівності і доступності освіти [175, с. 28].

Підкреслюючи, що цивілізаційний перехід зумовлює соціально-економічні та виробничо-технологічні зміни, які ставлять нові вимоги до підготовки кадрів у системі освіти, українська дослідниця називає такі виклики сучасної доби:

- перехід до постіндустріального суспільства, значне розширення масштабів міжнародної взаємодії породжує необхідність розвитку таких якостей спеціаліста, як комунікабельність, толерантність, соціальна мобільність, інформаційно-технічна культура, гнучкість мислення;

- виникнення та зростання глобальних проблем, які можуть бути розв'язані лише в межах міжнародного співробітництва, потребують глобального, системного, планетарного, інформаційно-технологічного, проєктивного світогляду та мислення;

- динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої та малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни у сфері зайнятості потребують від сучасних фахівців професійної компетентності й мобільності, зумовлюють постійну потребу у підвищенні професійної кваліфікації і перепідготовки;

- необхідність приймати самостійні рішення у виробничо-технічних умовах, що швидко змінюються, аналізувати себе та результати своєї професійної діяльності вимагають професійної самостійності, відповідальності, креативності, рефлексії, адекватної самооцінки [175, с. 29].

У нових умовах якісною можна розглядати лише ту освіту, яка здатна задовольняти встановлені і прогнозовані потреби як окремої особистості, так і суспільства в цілому. Якість вищої освіти в останні десятиліття відіграє все більшу роль у розвитку, ефективності та



добробуті країн, якості життя людей. Це зумовлюється тим, що освіта належить до інституцій, якість й ступінь розвитку яких безпосередньо визначають прогрес суспільства загалом і людської особистості, зокрема. Кожне суспільство висуває перед системою освіти свої вимоги, які відображаються у змісті навчання, навчальних програмах, доборі керівних і педагогічних кадрів, у методах комплектування учнів і студентів, їхньому кількісному охопленні. Можна з впевненістю говорити, що освіта «працює» на головну мету суспільства – його самозбереження, самовідтворення та саморозвиток. Звісно, за умов сучасної соціальної динаміки складно визначити, що суспільству буде потрібно через десять, двадцять чи більше років, яка освіта буде вважатися якісною, який фахівець буде потрібний на ринку праці. Проте соціальна невизначеність була притаманна людству на всіх історичних етапах його розвитку. Тому драматизувати сучасну ситуацію не потрібно. Для вибору правильного шляху немає необхідності в абсолютно точних прогнозах, достатньо хоча б приблизно визначити глобальні тенденції, врахувати можливі варіації їхнього прояву і, з огляду на це, визначитися з метою розвитку освіти, як і суспільства.

У цьому контексті важливо пам'ятати, що обсяги інформації зростають надзвичайно швидкими темпами. Це зумовлює питання: що вчити, який обсяг засвоєної інформації може свідчити про освіченість особи. Відповідь на це питання бачиться такою: передавати потрібно не готові знання, а метод їхнього отримання, а також створення на їхній основі нових. Тобто розв'язання зазначеної проблеми можливе шляхом перенесення акцентів з отримання знань, оскільки вони стають усе більш доступними в епоху інформаційних комунікацій, на методи навчання і розвитку системного мислення. Таким чином, вітчизняну вищу освіту очікує переорієнтація зі знаннево-предметної парадигми на підготовку особи, здатної самостійно засвоювати та поновлювати знання, жити в умовах вибору і бути соціально відповідальною за свій вибір, творчою, креативною. Е. Тоффлер зазначає: «Ми повинні зробити їх (наших дітей) більш чутливими до можливостей і ймовірностей завтрашнього дня. Ми повинні посилити у них відчуття майбутнього» [222, с. 459].

Поворотним пунктом у розвитку вищої школи Європи та переосмислення цілей освіти стало підписання Болонської декларації [71]. Ця подія відображає пошук європейським співтовариством єдиного підходу до підвищення якості та конкурентності освіти, розв'язання

міжнаціональних освітніх проблем, підняття статусу європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі. Можливо, найважливіша мета цього процесу – забезпечити мобільність робочої сили у межах Європи. Стає все більше зрозумілим, що робоча сила рухається у напрямі руху капіталу. На відміну від Америки, де мобільність у межах держави є досить високою, Європа обмежує ці процеси. На перешкоді міграціям стають національні держави, різні мови, культури тощо. Болонський процес поставив за мету інтегрувати Європу, сприяти руху робочої сили завдяки створенню єдиного освітнього простору.

Система вищої освіти України також «приречена» реагувати на нові обставини, пов'язані з цивілізаційним переходом та змінами цілей освіти. Вона проходить етап модернізації, пов'язаний з інтеграцією до європейського освітнього простору. Акцентуалізація цього процесу, на думку деяких дослідників, зумовлюється переосмисленням домінант суспільного розвитку. Так, наприклад, С. Дацюк [64] наголошує, що «Україні потрібен не стільки економічний прорив, як культурний, і це інший тип завдання, аніж економічне зростання. Нам потрібно, щоб наші «сміслообрази» завоювали світ, навіть якщо рівень життя у нашій країні не буде настільки високим, як в інших країнах. Духовний сенс, за великим рахунком, є більш привабливий, ніж матеріальний комфорт». Дослідник підкреслює, що помилка багатьох аналітиків полягає в тому, що вони розвиток суспільства розділяють на два етапи: на першому ставлять завдання проектувати економічний стрибок, на другому – культурний прорив. Проте одночасно можна «проводити етичну революцію, міняти цінності, проектувати економічний та інфраструктурний прорив і створювати нові «сміслообрази» для культурної експансії назовні» [64]. Стратегія виживання, а не розвитку, яку вибрала для себе Україна, стає неефективною в умовах, коли доводиться конкурувати з іншими країнами, які активно розвиваються.

Суттєвий вплив на формування освітніх цілей має інститут ринку. У ринкових умовах освітня система перетворюється на бюрократично керовану корпорацію, орієнтовану на споживача освітніх послуг. Виходячи з цього, американський соціолог Д. Леслі визначає місце освіти в ринковому суспільстві: «Єдине, чим повинна займатися вища освіта, – це продавати товари і послуги на ринку...» [326, р. 31]. Звісно, така позиція є надто категоричною. За означеного

підходу жорсткі ринкові відносини у сфері освіти не відповідають сутності соціального інституту освіти. Місія освіти, попри виконання функції професійної підготовки, тобто своєрідного професійного тренінгу для адаптації на робочому місці, є набагато глибшою. Вона повинна продукувати «сенси», працювати на довготерміновий, цивілізаційний розвиток суспільства, готувати людину не до робочого місця, а до життя.

Практика показує, що наука і освіта не можуть функціонувати, базуючись винятково на ринкових принципах. Університети, крім навчання, ведуть наукові дослідження, без яких освітня організація вважається неповноцінною. Специфіка університетів полягає в тому, що вони завжди, як зазначає В. Бакіров, «не тільки задовольняли кадрові потреби ринку праці, але й виконували місію більш широкого служіння суспільству, виховували фундаментально освічених і ерудованих людей» [18, с. 356]. Ринок праці змінюється набагато швидше, ніж університети перебудовують навчальний процес, однак вони формують базовий тип особистості, здатної активно саморозвиватися і самовдоско-налюватися, особистості креативної, творчої, готової до нестандарт-них життєвих ситуацій та мінливих соціальних умов.

Осмилення цілей інституту освіти не випадково розглядається у контексті проблеми її якості. У центр наукової уваги потрапляють цивілізаційні зміни. Зростання уваги дослідників до якості освіти зумовлює той факт, що на зміну кількісним змінам системи освіти, прийшов час якісних. Є. Щекотін називає індустріальне суспільство «світом кількості», де «кількісна парадигма визначає цілі та методи діяльності, де усе функціонування соціальних механізмів підпорядковується кількісним імперативам» [256, с. 3]. Категорія «кількості» у концентрованому вигляді відображає специфіку мислення індустріальної епохи. Кількість стала нормативним критерієм, моральним імперативом, відповідно до якого вибудовується структура цінностей. Кількісна парадигма у соціальному розвитку та пізнанні інтерпретує реальність як нескінченну. Симулякр масового виробництва організує весь соціальний простір та час як дещо, позбавлене меж. За Гегелем, кількість – це межа, яка байдужа до самої себе. Саме такий підхід до об'єктів та явищ призвів до появи масового суспільства. Очевидно, що криза масового суспільства є кризою «суспільства кількості», масифікованого виробництва.

Друга половина ХХ ст. стала рубежем переходу до нової цивілізаційної епохи, яка починає розглядатися як «цивілізація якості» [88, с. 11]. Повернення якості – це повернення межі, якість і є межею. Якісна свідомість дає змогу повернутися до визначеності та обмеження. Не випадково епоху постмодерну інколи називають «новим Середньовіччям – пізнання якості стає знову настільки важливим, як у середньовічній науці» [256, с. 126]. Негативні наслідки модерного суспільства спонукають звернутися до внутрішньої якісної сутності речей. Усе більше усвідомлюється, що лише якість життя може відобразити сподівання світового співтовариства.

У суспільній свідомості відбувається певне категоріальне зміщення від кількості до якості. Цей процес охоплює усі прояви свідомої активності людей – від купівлі споживчих товарів до наукової творчості. Це ж стосується і освіти. Таке зміщення відображає деякі фундаментальні трансформації способів сприйняття реальності. Підкреслюючи потенціал майбутнього, М. Хайдеггер зазначає, що в «сучасному світі час рухається з майбутнього» [231]. У традиційному суспільстві напрямом руху було минуле, в індустріальному – сучасне. Звідси – культ модерну, сучасності, панування кількості й математики в індустріальному суспільстві, де джерело часу – реальні речі, які можна виміряти, відчуті. Новий етап суспільного розвитку все більше зорієнтований на майбутнє. Ця епоха формується майбутнім, а майбутнє – більшою мірою сфера інтуїції та невизначеності. Ця невизначеність, принципова неможливість передбачити наслідки здійснюваного у теперішньому спонукає звертати прискіпливу увагу на якість, визначеність.

Проблема якості, причини та механізми категоріального зміщення акцентів з кількості на якість, зрушення у суспільній свідомості, зумовлені цим зміщенням, лише починають досліджуватися. До досягнення глибокого розуміння якості ще далеко. «У міру входження суспільства в епоху, яку називаємо постіндустріальною, а культури – в епоху постмодерну, змінюється статус знання... У формі інформаційного товару, необхідного для посилення виробничих потужностей, знання вже є і буде серед найважливіших, а можливо, основною ставкою у боротьбі за владу» [125]. Ми цілком погоджуємося з поглядами Ж. Ліотара щодо зростаючої ролі знань. Вважаємо, що у сучасних умовах все більше зростає увага до нематеріальних активів людини, особливе місце серед яких належить знанням, освіті. Ця

проблема актуалізується у зв'язку з переходом до постіндустріального суспільства. Визначальним у цьому суспільстві стає не речовий, а людський капітал. Концепцію «людського капіталу» розробили американські науковці-економісти Т. Шульц, Г. Беккер, Дж. Кендрик та ін. Свого часу знання людини залучив до капіталу А. Сміт. Поняття «людський капітал», упроваджене на початку 60-х рр. ХХ ст. до наукового обігу як економічна категорія, згодом все більше набуває соціального змісту, оскільки людський капітал у сучасному світі перетворюється на найбільш перспективний та пріоритетний ресурс.

Формування людського капіталу відбувається в освітній системі і визначається якістю здобутої освіти. Г. Беккер наголошував, що людський капітал, під якими вчений розумів як наявні в індивіда знання, навички та мотивації, формується за рахунок інвестицій у людину, серед яких можна назвати навчання, підготовку на виробництві [304]. Освіта, з позицій концепції людського капіталу Дж. Кендрика, – це втілений у людях неречовий капітал, що включає загальноосвітні та професійні знання [93]. Оскільки функція професійної підготовки покладена на систему вищої освіти, то в епіцентр уваги потрапляє саме професійна освіта. Однак такі формальні результати освіти людини, як наявність диплома про вищу освіту чи кількість років навчання, ще не свідчать про якість одержаної нею освіти і автоматично не поповнюють людський капітал. Водночас не свідчать про рівень людського капіталу й такі макропоказники, як кількість вищих навчальних закладів, ступінь охоплення населення вищою освітою та ін. На перший план виходить якість освітнього процесу і його результатів.

Сучасне суспільство докорінно змінює підходи до освіти та соціокультурної політики в цілому, що, своєю чергою, актуалізується потребою переорієнтації самого суспільного розвитку на розвиток людини, її особистісних і культурних якостей. Людство все чіткіше починає усвідомлювати той факт, що у ХХІ ст. саме людина є основою будь-якого проекту соціального розвитку. Ці зміни в суспільній свідомості зумовлюються, як підкреслювалось вище, формуванням якісно нового суспільства – суспільства знань, яке ставить особливі вимоги до особистості.

Одна з функцій освіти, яка утворює функціональне ядро цього соціального інституту, – соціальна інтеграція. Залучаючи до єдиних цінностей, що є «своєрідним культурним кодом, який забезпечує

процес соціокультурної ідентифікації не лише особистості чи соціальної групи, але і нації загалом, зберігаючи її (нації) унікальність та самобутність» [205, с. 136], навчаючи певним нормам, освіта формує суспільну свідомість, стимулює солідарні дії людей, включає їх у певну аксіометричну систему і таким чином інтегрує суспільство. При цьому освіта не тільки ознайомлює з культурними нормами, цінностями, соціальними ролями, але й сприяє їхній інтеріоризації, відтворенню певного способу життя. Однак для культурної інтеграції соціальної системи освіта повинна на рівні індивіда стати інтеріоризованою цінністю.

Отже, в умовах дезінтегрованості та навіть культурного розколу сучасного українського суспільства, на що вказують деякі дослідники [199], освіта може стати чинником інтеграції. Особливої актуальності означена проблема набуває у зв'язку з тим, що сучасне суспільство стає все більше мультикультурним, ліберальним та водночас інтолерантним, ускладнюючи виконання освітою функції інтеграції. Цивілізаційні тенденції підсилюються усе більш яскравим проявом регіоналізації українського соціуму, поставивши під сумнів культурну цілісність нашої країни, зокрема через релігійні, ціннісні, мовні, політичні та інші відмінності, що нами виявлено на основі аналізу даних, проведених нами крос-регіональних досліджень [269; 270; 280; 349]. В умовах становлення модерної української нації періодично актуалізується регіональний чинник, загострюючи міжрегіональні стосунки, особливо у політичній та етнонаціональній площинах. Регіональні відмінності постають одним з бар'єрів консолідації українського соціуму, які впливають на формування національної ідентичності та творення держави-нації, що вимагає пошуку моделі інтеграції суспільства [341, р. 157].

У культурному контексті освіта виступає як механізм соціалізації особистості. Освіта, прилучаючи людину до знання, сприяє подоланню конфронтації між людьми та культурами. Звідси постає питання, у який спосіб освіта може виконувати це завдання, який її вплив на світоглядні основи особистості і зв'язок з ними? Диференційованість і самодостатність окремих сфер життєдіяльності індивіда не дає змоги формувати духовну цілісність особистості. Становлення суспільства знань, інформаційного суспільства, побудованого на домінуванні постматеріалістичних цінностей, вимагає осмислення того, яка людина, з якими якостями потрібна майбутньому суспільству. Виявлення «ідеального» типу особистості

пов'язане з усвідомленням і цілеспрямованим формуванням особистості освітньою системою. Наскільки ця функція може бути виконана сучасною освітою?

Незаперечним є факт, що освітня політика, функціонування і розвиток освіти зумовлюються системою відносин у суспільстві. Отже, освіта відіграє роль «своєрідного буфера між особистістю і суспільством, формує особистість під «соціальне замовлення», тобто так, як необхідно для успішного функціонування у даному суспільстві» [199, с. 342]. Така мета повинна чітко визначатися у вітчизняній системі освіти. Однак втілення її у сучасному суспільстві стикається зі значними труднощами. Це стосується не лише українського, але й інших суспільств, що зумовлюється кардинальними цивілізаційними змінами.

У методологічному плані дуже важливим є усвідомлення того, що постіндустріальне (інформаційне) суспільство – гетерогенне, проголошує плюралізм, різноманіття, диверсивність, мультипарадигмальність. Соціалізація в умовах постмодерну має два аспекти для особистості: з одного боку, ця ситуація полегшує їй життєве завдання, занурює у простір свободи, не нав'язуючи догм і авторитетів, а з іншого – посилює відповідальність за вибір власних орієнтирів, власної свободи з орієнтацією на особистісні цілі і смисли. «Світогляд сучасної постмодерної людини не має певних потужних основ, оскільки усі форми ідеології розмиті, не спираються на волю, у ній вживається усе, що раніше вважалося несумісним; у постмодерністському світогляді немає стійкого внутрішнього ядра» [174, с. 360].

Аналізуючи перспективи інституту освіти, Є. Подольська серед головних її характеристик в умовах постмодерну виділяє такі:

- відмова від ідеології диктату стосовно світогляду учня; школа не бажає формувати людину із заданими властивостями;
- реалізація мультикультурної освіти, тобто учитель не має права нав'язувати єдиного способу сприйняття дійсності;
- відмова від примусової соціалізації, підгону під «ідеальну ідентичність» тощо [174, с. 360].

Постмодерністські ідеї є досить суперечливими, парадоксальними, невизначеними, водночас пропонуючи критичне мислення, відмову від адаптаційної парадигми виховання, від примусової соціалізації, ідеологічного диктату та обмеження свободи.

Таким чином, у сучасних умовах розширюється спектр функцій освіти як соціального інституту і наповнюються вони іншим змістом.

На різних етапах суспільного розвитку освіта реалізовувала притаманні їй функції по-різному, в тому числі будучи інструментом державного замовлення. У сучасних умовах (ми маємо на увазі умови формування інформаційного суспільства, переходу до «суспільства знань») все більше інтенсифікується функція стратифікації, реалізація якої в кожному суспільстві набуває специфічних рис. Навіть у межах одного суспільства ця функція освіти проявляється неоднаково. Одним з вагомих чинників цього стає нерівність доступу до якісної освіти.

За цих умов важливо виявити та зрозуміти нові типи комунікацій, які виникають у ситуації постмодерну та їхній вплив на формальну освіту. Поступово «розмиваються» освітні функції у різноманітних сферах життєдіяльності індивіда. У такому випадку акцент у змістовому плані освіти змінюється. Тепер метою освіти не може виступати лише оволодіння будь-якою професією, набуття готових навичок та знань. Освіта перетворюється на безперервний процес удосконалення особистості. Виховання моральних якостей (почуття обов'язку, відповідальності і т.д.), творчості, громадянства виходить на перший план. Однак зміст освіти, на жаль, не позбавлений перекосів. Найчастіше освіта зводиться до місії навчання, трансляції знань, формування професійної майстерності та компетентності, а вихованню відводять другорядну роль, або й цілком намагаються вивести його за межі освітнього процесу, розглядаючи як ідеологізацію освіти. Таким чином, формування духовної сутності часто залишається поза увагою. На нашу думку, вплив інституту освіти на формування духовного світу особистості може бути більш плідним через формування громадянської ідентичності, що призупинить зростання регіональної неоднорідності України, її розколу на ґрунті мовних проблем тощо [341].

На жаль, чинна система освіти вимагає реформ, оскільки не побудована на таких підвалинах. Вона повинна забезпечити цілісний процес інтеграції професіоналізму і розвитку особистості.

Аналізуючи ситуацію, яка склалася у системі вітчизняної освіти, можна відзначити одну з сучасних тенденцій, яка негативно впливає на здатність освіти, насамперед вищої, виконувати інтеграційну функцію в суспільстві. Ця тенденція полягає у порушенні цілісності системи вищої освіти України, основним показником якої є перетворення колись фактично єдиного освітнього простору на конгломерат регіональної освіти.



Сьогодні усе більше студентів навчаються у ВНЗ за місцем проживання [284; 292]. Така ситуація має як позитивні, так і негативні наслідки. Зокрема, позитив полягає в тому, що забезпечення життєдіяльності таких студентів здійснюється з меншими витратами як для них самих, так і для ВНЗ; регіоналізація освітнього простору дає змогу враховувати регіональну специфіку економіки. Щодо негативних моментів, то вони полягають у тому, що в державі порушується академічна мобільність студентів та викладачів. А цей параметр включений як основна компонента Болонського процесу і є важливим для розвитку сучасної освіти та інтеграції України в європейський освітній простір.

В умовах переходу до інформаційного суспільства освітні трансформації зачіпають як структуру інституційної організації освіти, так і її зміст. На нашу думку, важливо. Щоб вони зачіпали освітні цілі: від орієнтації та готові знання – до формування компетенцій. У такому разі оцінка якості освіти буде здійснюватися шляхом вивчення професійної та соціальної підготовленості випускників.

Останнім часом для визначення якості освіти, адекватної її сучасній меті, все частіше звертаються до аналізу здобутих вихованцями вищої школи компетенцій, які трактуються як необхідні сформовані якості, що визначають діяльність людини в певній сфері її життя, а також результат цієї діяльності. А. Хуторський, підкреслюючи специфічну особливість освітніх компетентностей, підкреслює, що вони «...пов'язують разом особистісний та соціальний сенс освіти» [235, с. 60]. При цьому він поділяє їх на чотири основні групи:

- засоби світоглядної орієнтації (ціннісно-сміслова компетенція);
- коло питань, з яких слід бути поінформованим (загальнокультурна);
- знання та вміння у визначеній сфері (навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова);
- база для засвоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку (компетенція особистісного самоудосконалення).

С. Шишов та В. Кальней так визначають компетенцію: «Компетенція – це загальна здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, які набуваються завдяки освіті.

Компетенція не зводиться ні до знань, ні до навичок» [248, с. 73]. На нашу думку, компетенція передбачає загальну здатність діяти певним чином у конкретних соціальних умовах. Її можна розглядати як встановлення зв'язку між знанням та конкретною життєвою ситуацією: ситуації завжди є конкретними та безмежно різноманітними, тому компетенція постає потенційним посередником між хаотичним, нечітко структурованим життєвим світом і визначеністю знання. Судити про компетенції можна шляхом аналізу умінь, тобто уміння – це компетенція у конкретній дії.

Таким чином, компетентнісний підхід все частіше постає системоутворювальним принципом формування цілей освіти та оцінювання її якості. Більше того, на компетентнісний підхід покладають великі надії, пов'язані з тим, що він «може сприяти подоланню традиційних когнітивних орієнтацій вищої освіти, веде до нового бачення самого змісту освіти, його методів та технологій. У межах компетентнісного підходу вища освіта здатна набути випереджувального характеру» [195, с. 39].

На практиці поступово відбувається відмова від поняття «кваліфікація» та впровадження поняття «компетенція». Кваліфікаційна модель освіти, як правило, пов'язується з об'єктами, предметами праці, а компетентнісна – звільняється від диктату об'єкта праці, але не ігнорує його. Заміна «кваліфікації» на «компетентність» вказує на те, що мета освіти пов'язується із ситуаціями її застосування, реальною діяльністю. Витоки такої переорієнтації у цілепокладанні освітньої системи містяться у «картині світу» сучасного, в тому числі українського, суспільства.

### **3.2. Соціальні детермінанти якості вітчизняної освіти**

Проблеми якості вітчизняної вищої освіти сьогодні постали досить гостро. К. Астахова зазначає, що «на загальному фоні постійної невдоволеності суспільства якістю освіти виділяються періоди, коли критика стає більш напруженою та аргументованою. Вважаємо, що сьогодні – саме такий період. За точку відліку можна брати будь-які параметри, однак висновок буде однаковим: сучасна вітчизняна освіта не відповідає викликам часу» [14, с. 66].

Головні проблеми якості вітчизняної освіти детермінуються, з одного боку, об'єктивними суперечностями, притаманними розвитку

усього світового співтовариства, а з іншого, зумовлені особливостями трансформації українського соціуму. Криза освіти і, як наслідок, зниження її якості виявляються у тому, що її основні властивості та характеристики не відповідають сучасним вимогам, очікуванням суб'єктів освітнього простору, загальному рухові світової цивілізації. Ці прояви гостро відчутні як в Україні, так і в розвинутих країнах.

Вітчизняна освіта наполегливо вимагає зміни її парадигм. До центру нинішньої модернізації освіти потрапляє підвищення якості освіти. Особливістю ситуації, що характеризує модернізаційні процеси у сфері вітчизняної освіти, є кризовість усіх соціальних інститутів – економічних, політичних, духовних та ін. Водночас в інституційній системі України освіта постає тим соціальним інститутом, від результатів трансформації якого залежатиме майбутній розвиток держави. Відомий педагог О. Вишневський слушно зауважує, що «всяка добра організація освіти мусить орієнтуватися на чітко окреслений зміст соціального замовлення, яке впливає з тих процесів, що переживає народ, а відтак і на їх прогноз» [43, с. 90–91]. Отже, сьогодні на перший план виходить потреба реформування інституту освіти, зокрема вищої, відповідно до потреб суспільства та освітніх тенденцій сучасного світу. Освітні реформи в Україні постають імперативом часу, умовою переходу до нової якості суспільства.

Ми підтримуємо позицію К. Корсака, який зазначає, що «система освіти кожної країни, як і культура її народу, є унікальним явищем, незрівнянно складнішим, ніж інші системи (транспорту, зв'язку, безпеки), бо тисячами корінців пов'язана з духовними і матеріальними аспектами минулого і сучасного. Саме тому наймогутнішими ініціаторами змін у системі освіти виступають не її власні проблеми і негаразди (системні чинники), а ті, які перебувають поза нею, насамперед пріоритети і вимоги до навчання і виховання, зумовлені включенням даної країни у спільний потік руху світового співтовариства у майбутнє, змінами у виробництві, культурі, поведінці» [113]. Таким чином, модернізація вітчизняної системи освіти неможлива поза глобальними процесами.

Початок ХХІ ст. під впливом цивілізаційних змін та глобалізаційних процесів актуалізував пошук нових напрямів та форм розвитку освіти – більш демократичних і результативних з позицій інтересів суспільства. Проблеми вітчизняної освіти відображають сучасні світові тенденції. Вони зумовлюються надзвичайним зростанням обсягу

інформації, а також темпів її старіння та знецінення. Нові знання радикально змінюють потреби і запити суспільства, ставлять перед системою вищої освіти нове стратегічне завдання: не наздоганяти, а випереджати соціально-економічний. Принцип випереджального розвитку стає найважливішим в освіті. Однак складається враження, що у нашій країні поки що належним чином не враховується вплив науки на освіту, ігноруються світові тенденції розвитку інституту освіти. Аналізуючи сучасні зміни в освіті, Е. Тоффлер підкреслює: «Було б помилковим вважати, що сучасна система освіти цілком не змінюється. Навпаки, там відбуваються швидкі зміни, але вони спрямовані насамперед на удосконалення наявної структури, підвищення її ефективності у досягненні вже вичерпаних цілей. Це дещо на зразок броунівського руху – некогерентного неузгодженого переміщення, в якому відсутні визначеність напрямку і логічно обґрунтований відправний момент» [222, с. 450].

Перехід до інформаційної цивілізації потребує докорінної якісної зміни всієї системи освіти. Інформаційний бум останнього десятиріччя викликав необхідність переосмислення змісту освіти та узгодження того, які знання потрібні сучасній людині. У зв'язку з накопиченням величезних обсягів інформації виникли проблеми змісту, термінів навчання, обсягів засвоєння потрібної інформації тощо. Означений ряд проблем зумовлює функціональну неграмотність випускників, що проявляється у їхній нездатності виконувати свої професійні обов'язки, незважаючи на отриману освіту.

Суттєвий вплив на ситуацію у сфері освіти здійснюють успадковані з минулої системи соціальні інститути, становлення яких відбулося у радянський період. Держава успадкувала систему освіти, для якої були характерні: ієрархічні централізовані структури управління; навчання, зорієнтоване на відтворення суми знань; «залишковий принцип» фінансування та декларативність соціальної рівності у доступі до освіти. Сформована в іншому соціальному середовищі система працювала достатньо ефективно, забезпечуючи відтворення індивідів, які безпроблемно адаптувалися до централізованої планової економіки, відносної соціальної рівності та панівної у суспільстві ідеології.

Для даного етапу суспільного розвитку чинна система освіти не є адекватною. Унаслідок перманентних, однак несистемних реформ, вітчизняна освітня система нагадує «мікс» рудиментів радянського часу

(домінування репродуктивної освітньої моделі, централізоване та ієрархізоване управління освітою і її фінансування, ставлення до освіти як до витратної галузі) та нових елементів (формування ринку освітніх послуг, становлення альтернативного сектору освіти (недержавного), поширення нових моделей навчання, що базуються на компетентнісному підході, зростання мобільності студентів, поява елементів самоуправління й автономії, комерціалізація освіти). Елементи старого і нового перебувають у стані постійного конфлікту, породжуючи соціальну напругу та дискусії щодо якості освіти. Ситуація ускладнюється тим, що «пострадянська вища школа опинилася у принципово інших соціоекономічних, соціокультурних і політичних контекстах. Вища школа як соціальний інститут і університети як головні її елементи опинилися в умовах ринкової економіки, в ситуації гострого фінансового дефіциту й конкуренції за ресурси і студентів та змушені були радикально переглядати принципи і механізми своєї діяльності, свої функції та завдання» [20, с. 562].

Стає очевидним, що соціальне середовище, яке постійно змінюється, вимагає також змін в освіті. У даному контексті насамперед ідеться про зміну соціального замовлення. Процеси демократизації суспільства визначили необхідність переосмислення і зміни ролі, місця, функцій, мети та завдань освіти як соціального інституту. В умовах формування громадянського суспільства в нашій країні, її руху до демократії освіта має бути спрямована на формування нового типу людини, яка могла б нести тягар свободи та відповідальності, оскільки «демократія – це не лише свобода, а й вміння людини доцільно користуватися нею» [43].

Відхід суспільства та його інститутів від тоталітаризму, їхнє «входження у демократію» в історії людства майже завжди розпочинався з лібералізації суспільних відносин [43]. Цей етап часто супроводжувався хаосом, що характерно і для сучасного українського суспільства. Як бачимо, вітчизняний освітній простір сьогодні радше нагадує хаотичну суміш різних освітніх систем, структур, які є не упорядкованими і через те не можуть забезпечувати необхідної якості освіти.

На думку О. Вишневського, «демократизація освіти проявляється через проникнення принципів демократії в усі складові системи освіти:

- у структуру навчальних закладів – структура мережі навчальних закладів інтенсивно модернізується, швидкими темпами

формується альтернативний (приватний) сектор надання освітніх послуг – від дошкільних установ до закладів післядипломної освіти, урізноманітнення яких повинно розширити можливість вибору особою навчального закладу, який відповідає її можливостям та запитам;

- в управління, через децентралізацію, розширення прав навчальних закладів з одночасним посиленням громадського нагляду за ними, зростання автономії університетів;

- у зміст едукації – освіта повинна акцентувати не на засвоєнні інформації, а на інтелектуалізації особи, її функціональності (не більше знати, а більше могли);

- у процес навчання – у формі партнерства, гуманізації освіти, формування суб'єкт-суб'єктних стосунків;

- у кадрову політику – впровадження ринкових механізмів у процес добору науково-педагогічних кадрів;

- у сферу засобів едукації – переорієнтація на засоби індивідуального призначення, які оптимізують самостійну роботу, сприяють розвитку;

- у сферу контролю – важливою є відкритість, прозорість і публічність контролю за участю різних суб'єктів освітнього процесу» [43].

На жаль, не завжди можна ставити знак рівності між демократизацією освіти та забезпеченням відповідного рівня її якості, хоча ці процеси мають бути співзвучними і взаємозумовленими. Так, В. Кипень відзначає, що деякі з таких процесів, як «диверсифікація освіти, введення багаторівневої освіти, деідеологізація вищої школи, підвищення статусу ряду державних вищих закладів освіти, диверсифікація методологій, вибір навчальних дисциплін тощо, мають неоднозначний вплив на якість освіти» [95, с. 101].

Аналізуючи зміни, що відбуваються у вітчизняній освітній системі, не можна обійти увагою кризові явища, зокрема «співвідношення між навчанням і працевлаштуванням» [203, с. 70]. Як писав У. Бек, «зовнішні вторгнення ринку праці ушкоджують і навіть руйнують смислову основу професійно орієнтованої підготовки» [23, с. 219]. Освіта має бути більш зорієнтованою на ринок праці і вимоги соціально-економічного розвитку країни. В українському суспільстві говорять якщо не про кризу вищої освіти, то про невідповідність випускників якості і номенклатурі запитів реальної економіки, тобто про розбалансованість інституту освіти з інститутом ринку. Така ситуація, на наш погляд, – це наслідок цілого

комплексу проблем вищої школи. Серед них найбільш важливими є фінансові, кадрові, організаційні та ін. Система вищої освіти занадто повільно реагує на зміну потреб суспільства, зокрема у підвищенні якості людського капіталу. Радше декларативним видається принцип пріоритетності освітньої сфери у суспільстві, оскільки не реалізується реальна державна політика, спрямована на створення сприятливих умов для інвестування в людський капітал.

На думку М. Згуровського, «в освіті, особливо вищій, відбувається дуже багато подій, які жодним чином не забезпечують вдосконалення глибинного змісту освіти, підготовку того якісного людського капіталу, який може вирішувати важливі завдання держави – просування до передових країн світу, гідній участі у міжнародній науковій кооперації. Світ сьогодні існує в умовах жорсткої конкурентної боротьби, і в ній виграють ті країни, які здатні готувати якісний людський капітал за найновітнішими напрямками розвитку наук і технологій. Для цього вони визначають, за якими напрямками можуть конкурувати у міжнародному розподілі праці і створюють умови для підготовки висококласних фахівців у цих галузях науки і технологій. На жаль, у нас спостерігається наростаюче відставання у напрямках, де ми колись займали передові позиції, втрата наукових шкіл, занепад і старіння науково-лабораторної бази. Звісно, що це не дає змоги проводити дослідження на світовому рівні, а також готувати фахівців на рівні світових вимог» [215].

Для України, як і для більшості країн пострадянського простору, можна виділити низку загальних факторів, які суттєво знизили якість надання освітніх послуг у вищій школі. П. Овсяннікова до таких факторів відносить :

- «скасування державного розподілу випускників вузів;
- дефіцит фахівців, здатних працювати в умовах ринкової економіки, і в той же час – надлишок «традиційних» фахівців;
- нестабільний попит на фахівців-випускників ВНЗ;
- зниження інтересу до оволодіння технічними знаннями та придбання інженерної професії;
- скорочення державного фінансування загальноосвітньої та наукової діяльності і т. п.» [155, с. 11].

Особливо актуальною в умовах ринкової економіки та відсутності системи державного розподілу випускників стала проблема невідповідності знань, умінь і навичок випускників вищих навчальних

закладів запитам ринку праці. Як підкреслює В. Ядов, «конкуренція на ринку праці різко підвищила цінність сертифіката про освіту, і молодь швидко засвоїла, що диплом – важливе поповнення особистісного капіталу. Вчать не стільки заради засвоєння знань, скільки заради посвідчення про професіоналізм» [138, с. 5]. Проте варто усвідомити, що визнання диплома українського фахівця в Європі, як це передбачає Болонська декларація, – автоматично не гарантує йому бажаного робочого місця. Так, за сучасних умов диплом про вищу освіту не є важливим чинником кар'єрного зростання та матеріального благополуччя його власника. Сьогодні свідоцтво про освіту стає необхідною, однак недостатньою умовою для одержання роботи за спеціальністю. Документ про освіту дає лише право на участь у конкурсі на ринку праці.

Зрозуміло, йдеться не про сам факт отримання диплома про вищу освіту. Визнаний у світі формальний результат освіти (диплом) має бути наповнений і підтверджений реальним результатом, тобто високим рівнем професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей майбутніх фахівців, тобто засвідчувати їхні компетенції та компетентність. У всьому світі базовим показником якості освіти є кар'єра випускників, однак у нас на цей критерій не орієнтуються, що значною мірою зумовлюється несформованістю ринкових відносин.

Важливим чинником, який перешкоджає узгодженню вимог ринку праці з пропозицією фахівців, є недосконалість системи підготовки кадрів, що виступає яскравим індикатором якості вищої освіти. Безліч випускників престижних, популярних спеціальностей неспроможні забезпечити себе роботою через те, що ринок поступово насичується ними та пропозиція робочої сили, відповідно, починає перевищувати попит. Необхідно відзначити, що при такій ситуації збільшення масштабів надходження молоді на ринок праці без включення додаткових регуляторів цього процесу може призвести до загострення проблеми молодіжної зайнятості.

Актуальним викликом національній освіті є і демографічна ситуація в нашому суспільстві. Протягом кількох років Україна перебуває у стані «демографічної ями», зменшується частка молодших вікових груп у структурі населення. У такій ситуації багато ВНЗ зіткнуться з істотним дефіцитом бажаючих отримати вищу освіту, внаслідок чого відчують (і вже сьогодні відчувають) недобір абітурієнтів, а то й більше, залишаться цілком без них, що, своєю чергою, ставить під загрозу їхнє існування [288].



Проте протягом останніх двох десятиліть на тлі демографічної кризи в Україні ми водночас спостерігаємо зростання кількісних показників у сфері вищої освіти. У табл. 3.2 наведено динаміку чисельності вищих навчальних закладів I – II (училища, технікуми, коледжі) та III – IV рівнів акредитації (інститути, академії, університети) та чисельності студентів у них (1990 – 2012 рр.).

*Таблиця 3.2. Динаміка чисельності вищих навчальних закладів та контингенту студентів (на поч. навч. року) [162]*

Навчальний рік	Кількість закладів		Кількість студентів у закладах, тис.	
	I-II рівня акредитації	III-IV рівня акредитації	I-II рівня акредитації	III-IV рівня акредитації
1990/91	742	149	757,0	881,3
1991/92	754	156	739,2	876,2
1992/93	753	158	718,8	855,9
1993/94	754	159	680,7	829,2
1994/95	778	232	645,0	888,5
1995/96	782	255	617,7	922,8
1996/97	790	274	595,0	976,9
1997/98	660	280	526,4	1110,0
1998/99	653	298	503,7	1210,3
1999/00	658	313	503,7	1285,4
2000/01	664	315	528,0	1402,9
2001/02	665	318	561,3	1548,0
2002/03	667	330	582,9	1686,9
2003/04	670	339	592,9	1843,8
2004/05	619	347	548,5	2026,7
2005/06	606	345	505,3	2203,8
2006/07	570	350	468,0	2318,6
2007/08	553	351	441,3	2372,5
2008/09	528	353	399,3	2364,5
2009/10	511	350	354,2	2245,2
2010/11	505	349	361,5	2129,8
2011/12	501	345	369,9	1914,5

Наведені дані засвідчують, що чисельність студентів у вищих навчальних закладах III – IV рівня акредитації зменшувалася лише протягом першої половини 1990-х рр., але з 1994/1995 н. р. впевнено зростала аж до 2008/2009 н. р., коли відчутно проявилися демографічні проблеми. Аналізуючи зростання показників, треба

враховувати, що вони мають місце на тлі демографічного спаду чисельності населення.

Створення нових вищих навчальних закладів, зокрема формування приватного сектору вищої освіти, надання ліцензій на ведення освітньої діяльності не є одноденним актом, а постає пролонгованим у часі процесом. Зі свого боку, це визначає потребу в підготовці фахівців з науковими званнями та ступенями, формуванні якісного кадрового професорсько-викладацького складу, створенні матеріально-технічної інфраструктури навчальних закладів тощо. Інституційне впорядкування та закріплення системи ВНЗ постає як інституційна пастка. Сьогодні все більше усвідомлюється неефективність та надзвичайна громіздкість сформованої освітньої мережі. Однак ідеї про оптимізацію мережі вищих навчальних закладів викликають негативні дискусії в суспільстві та опір академічного співтовариства, оскільки така реорганізація зумовить закриття одних та об'єднання інших вишів, в результаті – суттєве скорочення робочих місць та звільнення працівників (керівників, науково-педагогічних працівників, обслуговуючий персонал та ін.).

Не на користь вітчизняної структури освіти свідчать такі кількісні порівняння: «Аналіз зарубіжного досвіду показує, що у країнах з ідентичними демографічними показниками середня кількість студентів в одному університеті становить, наприклад, в Іспанії – 22 тис., в Італії – 23 тис., у Греції – 14 тис. студентів, у Словенії – 8 тис. студентів, а в Україні – лише 6,5 тис. осіб» [245]. У 2010/2011 н.р. в Україні підготовку фахівців з вищою освітою здійснювали 854 вищі навчальні заклади усіх рівнів акредитації та форм власності [187], які перебували у підпорядкуванні різних міністерств та відомств. Така розпорошеність у відомчій підпорядкованості навчальних закладів часто заважає їхньому розвитку, запровадженню єдиних підходів до організації освітньої діяльності тощо.

Слід зазначити, що абсолютне збільшення кількості студентів ще не дає реального уявлення про темпи зростання сегменту вищої освіти. Глибше уявлення зможуть дати відносні показники, тобто частка молоді, що здобуває вищу освіту, у структурі населення загалом. Це надзвичайно важливо, оскільки збільшення останніми роками чисельності студентів відбувається на тлі скорочення чисельності населення України в цілому та відповідного скорочення кількості випускників середніх загальноосвітніх шкіл.

Так, у розрахунку на 10000 населення, кількість студентів зростає від 170 осіб в 1990/91 н.р. до 512 осіб – в 2008/09 н.р., тобто у 3 рази (див. табл. 3.3). У наступний період ці показники дещо знижуються, але не суттєво.

**Таблиця 3.3. Динаміка чисельності осіб, що навчалися у вищих навчальних закладах, у розрахунку на 10 тис. населення (на поч. навч. року) [162]**

Навчальний рік	Всього У ВНЗ	З них:	
		I-II рівня акредитації	III-IV рівня акредитації
1990/91	316	146	170
1995/96	300	120	180
2000/01	392	107	285
2005/06	578	108	470
2006/07	597	100	497
2007/08	606	95	511
2008/09	599	87	512
2009/10	565	77	488
2010/11	544	79	465
2011/12	506	78	428

Наведені у таблиці 3.3 показники свідчать про розширення доступу до здобуття вищої освіти, що повинно підвищити рівень освіченості населення і в результаті стати поштовхом до економічного зростання суспільства, підвищення якості життя населення. Однак на практиці ситуація складається дещо інакше.

Сьогодні в українському суспільстві загострюється конфлікт, зумовлений зростанням пропозиції освітніх послуг, з одного боку, та їхньою якістю, з іншого, що породжує проблему довіри до більшості новостворених освітніх установ. Як влучно зазначає Л. Хижняк: «Підготовка кадрів почала здійснюватися, виходячи не з потреб ринку, а з попиту на освітні послуги, котрий часто подає фальшиві сигнали і не є виразником дійсних потреб суспільства чи окремих його сегментів» [233, с. 290]. Про небезпеку ситуації, що склалася на вітчизняному ринку освітніх послуг, застерігає і Л. Сокурянська, відзначаючи, що «зростання соціального замовлення, яке зумовлює розширення пропозиції освітніх послуг, насторожує, оскільки прагнення молодих людей вступити до ВНЗ не завжди мотивуються

їхнім бажанням стати освіченими людьми, висококваліфікованими фахівцями... Зростання конкурсної напруги у ВНЗ свідчить не лише і не стільки про популярність вищої освіти, скільки про те, що, навчаючись у ВНЗ, молода людина на 5 – 6 років відтерміновує початок своєї самостійної трудової діяльності» [205, с. 277]. Результатом цього, підкреслює дослідниця, може стати «інтелектуальна криза», яка для соціуму є більш небезпечною і руйнівною, ніж політична чи економічна. Зростання попиту на вищу освіту не означає виняткового зростання попиту на отримання знань та навичок. Зростає частка студентів, які вступають до вищого навчального закладу заради формального результату – отримання диплома, що підтверджують, зокрема, наші дослідження [281; 290].

За умов збільшення попиту на освітні послуги навчальні заклади поступово перетворюються на «провайдерів навчальних послуг», що не відповідає сутності вищої освіти, оскільки вона покликана реалізувати не тільки функцію професійної підготовки, а має більш відповідальну місію – працювати на цивілізаційний розвиток суспільства, готувати людину не лише до робочого місця, а й до життя в динамічному соціумі. Така ситуація визначає інституційний конфлікт, що проявляється у невідповідності необхідної якості освіти наявному рівню освітніх послуг. Небезпека полягає у тому, що занижуються вимоги до якості отримуваної освіти як «постачальниками» освітніх послуг, так і їх споживачами. «Посилення конкуренції на ринку освітніх послуг спричинило до зниження якості освіти в результаті відсутності контролю та зниження внутрішніх академічних стандартів. Студенти отримують дипломи ціною мінімальних затрат часу та сил за умови внесення плати за навчання, що призвело до значної девальвації диплома» [42, с. 10]. Російська дослідниця Н. Веретеннікова зазначає, що екстенсивне зростання сектору вищої освіти буде продовжуватися доти, доки готовність заплатити за диплом, який знецінюється, покриватиме низькі «трансакційні витрати» вищих навчальних закладів. Адже доки діє принцип «більше студентів – більше грошей», страждає якість освіти. Недофінансування з боку держави спонукає вищі навчальні заклади самостійно шукати кошти для функціонування. У цій ситуації вони вибирають стратегію збереження та примноження кількості студентів, насамперед платної форми навчання, тобто рухаються у напрямі комерціалізації своєї діяльності. Як правило, абітурієнтам пропонують отримати освіту за

спеціальностями, які користуються попитом, – економіст, юрист, менеджер. Незважаючи на перенасиченість ринку випускниками цих спеціальностей, мода на них зберігається. Водночас ринок недоотримує «синіх комірців», зменшується чисельність бажаючих здобувати освіту у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації, які готують кваліфікованих робітників, молодших спеціалістів.

Збільшення чисельності осіб, які навчаються, визначає потребу залучення до освітнього процесу більшої кількості викладачів. Однак якісний професорсько-викладацький склад не може бути сформований одномоментно. З метою дотримання ліцензійних та акредитаційних вимог щодо якості професорсько-викладацького складу навчальні заклади залучають до роботи викладачів-сумісників, що негативно позначається на якості освіти [271].

Комерціалізація освіти призводить до того, що університети здійснюють «віртуозну інституційну мімікрію, намагаючись відповідати всім формальним правилам та нормам при порушенні самого духу освіти» [22, с. 30]. Цей феномен є надзвичайно загрозливою пасткою, яка все більше закріплюється і набуває стійкості [271]. Як зазначає В. Полтерович, цьому сприяють такі механізми закріплення неефективних норм: ефект навчання, ефект координації, ефект сполучення, культурна інерція та лобіювання [177].

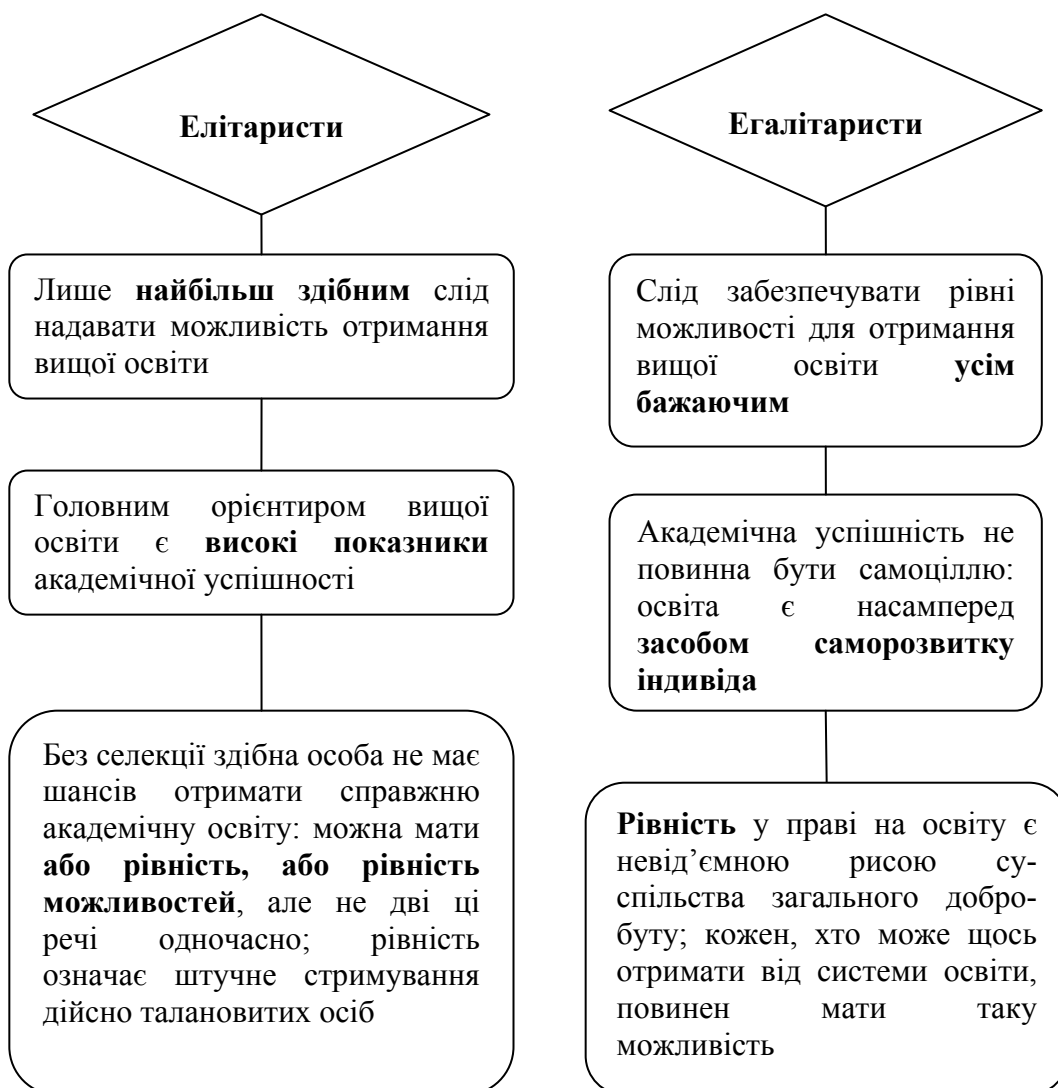
Таким чином, масовізація та комерціалізація вищої освіти актуалізують проблему якості освіти, стають потужним стимулом для формування системи управління якістю освіти на державному рівні.

Важливим принципом реформування вищої освіти України є розширення доступу до якісної освіти. Саме на його аналізі зупинимося детальніше, розглянувши цей феномен з точки зору можливості його перетворення на інституційну пастку. Одним з механізмів реалізації принципу розширення доступу до якісної вищої освіти стало розгалуження мережі вищих навчальних закладів та збільшення кількості студентів, які здобувають вищу освіту, що було продемонстровано вище.

Не викликає заперечень, що важливим індикатором рівня освіти суспільства є чисельне включення населення до здобуття освіти. Питання все більшого охоплення вищою освітою викликає в українському суспільстві активні дискусії, що ставало предметом і нашого аналізу [296]. Нема відповіді на питання, чи можливо досягти

компромісу між елітаристською та егалітаристською моделями вищої освіти.

На думку С. Оксамитної, «доступність усіх рівнів освіти є предметом тривалих суперечок у науковому світі, а також втілення цих ідей на рівні законодавчого регулювання» [159, с. 59]. На проблему доступності вищої освіти серед науковців ніколи не було узгодження думок. Різними, навіть цілком полярними є погляди на цю проблему елітаристів та егалітаристів, що детально описує британський соціолог М. Джозеф (див. рис. 3.2) [318]. Полеміка продовжується до сьогодні, і жодна зі сторін не отримала перемоги.



**Рис. 3.2. Підходи елітаристів та егалітаристів до здобуття вищої освіти**

Як підкреслює П. Штомпка, «прихильники принципу меритократичної справедливості вимагають застосування до всіх,

незалежно від соціального походження, однакових універсальних критеріїв та на практиці відмови від будь-яких заходів і пільг, які б сприяли збільшенню шансів на здобуття освіти для певних категорій населення. Натомість прихильники принципу рівності шансів переконані у необхідності впровадження низки заходів, включно з квотами, задля соціальної справедливості та вирівнювання можливості тих, кому суспільство не може забезпечити однакові стартові умови та умови накопичення соціально-культурного капіталу» [252, с. 98].

Україна, законодавчо закріпивши доступ до вищої освіти на основі конкурсного відбору [181, с. 3], який виконує функцію своєрідного соціального фільтру, на практиці все більше почала реалізовувати принципи масовості та доступності вищої освіти для всіх. Абитурієнти, які на основі конкурсного відбору не потрапляють на бюджетні місця, можуть без особливих зусиль і високих знань потрапити до вищого навчального закладу, якщо спроможні оплатити освітні послуги.

Наукові дискусії щодо моніторингу механізмів фільтрації абитурієнтів тривають. Так, В. Ядов зазначає: «Загальновідомо, наскільки низьким є рівень підготовки випускників шкіл. Проблема явно коріниться в якості шкільної освіти, але як соціологи ми розуміємо, що мають місце загальносоціальні та глобальні причини» [138, с. 4].

З усіх соціальних суб'єктів, які діють у вітчизняному просторі освіти, держава наділена найбільшою владою та повноваженнями на зміну інституційних норм. Саме держава у даний час характеризується максимальною силою впливу на інституційне середовище. Виходячи зі своїх статусних позицій, держава розпочала сьогодні процес оптимізації мережі вищих навчальних закладів шляхом їх об'єднання. Очікуваний ефект від проведених заходів має проявитися у:

- по-перше, розв'язанні проблеми якісного кадрового забезпечення як для навчального процесу, так і для наукових досліджень;
- по-друге, уникненні дублювання та підготовки надлишкової кількості фахівців з окремих напрямів і спеціальностей;
- по-третє, створенні регіональних, дослідницьких університетів, в яких буде зосереджено високий науковий, педагогічний, методичний і виховний потенціал. Науковці вважають, що «для того,

щоб створити дослідницькі університети в Україні, необхідно звести воедино три компоненти – освіту, науку та інновації. Синтез цих трьох складових і закладається в модель кращих дослідницьких університетів світу. Візьмімо для прикладу такі потужні науково-дослідні центри, як Стенфордський університет, навколо якого сформована Силіконова долина, Массачусетський технологічний інститут, навколо якого діє Бостонський інноваційний кластер в США, Шведський Королівський технічний університет у Стокгольмі, навколо якого створене наукове місто «Кіста саєнс сіті», Середньосхідний технічний університет в Анкарі з своїм потужним технопарком і багато інших – усі вони працюють відповідно до так званого трикутника знань. Вершинами цього трикутника є освіта, наука та інновації, вони нероздільні складові єдиного навчально-науково-інноваційного процесу» [215].

Динамізм суспільства, траєкторія руху інституту освіти утворюють своєрідну суміш ефективних та неефективних правил гри. На жаль, сучасна ситуація в освіті свідчить про домінування неефективних норм, які гальмують розвиток освіти.

Звісно, важко запропонувати універсальний рецепт виходу з інституційної пастки масовості освіти. Одним з можливих виходів може бути еволюційний сценарій, який не передбачає втручання та будь-яких активних дій. Фактично мова йде про те, що неефективний інститут повинен сам собою поступово зникнути. Отже, з розвитком ринку праці неефективно буде вкладати гроші в освіту, яка не користуватиметься попитом. Таким чином, потенціал пастки розпорошиться. Описаний спосіб ліквідації неефективних інститутів є можливим, однак еволюційний сценарій, як ми описували вище, має суттєвий недолік – є надто тривалим у часі. Окрім того, як засвідчує досвід, що фактор інерції в освітньому середовищі проявляється досить яскраво.

З огляду на це, актуалізується вибір шляху реформ, що передбачають регулювання державою обсягу замовлення на підготовку фахівців, який потребує ринок праці в даний час чи потребуватиме у майбутньому.

Що стосується «ручного режиму» об'єднання начальних закладів, то, на нашу думку, більш ефективним є створення мережі організацій з оцінювання якості освіти. Виходу з пасток сприятиме становлення інститутів громадянського суспільства. Крім того, зацікавленість влади та суспільства в інтеграції до світового



співтовариства може також стати чинником пришвидшення адаптації системи вітчизняної освіти до вимог міжнародного освітнього стандарту.

Отже, темпи і глибина освітніх перетворень в Україні не задовольняють потреби суспільства, держави й особистості. Актуальною залишається проблема доступності якісної освіти для всіх громадян, особливо це стосується сільської молоді [296, с. 185]. Недостатнім є фінансування освітньої галузі. Гостро стоїть питання впровадження в навчальний процес інформаційних технологій.

Для України важливо виробити чітку ідеологію освітніх реформ, яка б містила обґрунтовану оцінку «старого» і «нового» в освіті, змісту того, від чого відмовляємося, і того, до чого прагнемо. Якщо суспільство, академічна спільнота, студентство та учні, широка громадськість не усвідомлять сенсу освітніх реформ, то вони стануть значним бар'єром на шляху їхнього впровадження. Як підкреслює М. Згуровський, «якість освіти та її зміст – ось на що мають бути спрямовані головні зусилля по реформуванню освіти. На жаль, поки цього не спостерігається» [215].

### **3.3. Болонський процес та перспективи підвищення якості вищої освіти**

«Модернізація вітчизняної системи освіти, – як справедливо зауважує Л. Сокурянська, – є неможливою поза глобальними процесами, останні актуалізуються, зокрема, завдяки взаємодії культур, яка останніми роками набула особливої інтенсивності» [203, с. 69]. Можна погодитись з авторкою наведеної цитати, яка стверджує, що в умовах України ця взаємодія здійснюється сьогодні далеко не на паритетних засадах і відіграє подвійну роль. Позитивне значення взаємодії культур зумовлюється, на думку Л. Сокурянської, тією обставиною, що «найважливішими цінностями західних суспільств, насамперед західноєвропейських і американського, є освіта і освіченість, знання, і саме це детермінує увагу розвинених країн до системи освіти, покладено в основу їхньої державної освітньої політики» [203, с. 69].

Процеси глобалізації, європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності нашого суспільства. Не стала винятком і освіта, особливо вища школа. Європейські тенденції трансформацій у

сфері вищої освіти, які О. Навроцький відносить до розряду «наднаціональних мегаінновацій» [144, с. 151], насамперед пов'язують з Болонським процесом. Підписання Болонської декларації відображає пошук єдиного підходу до розв'язання міжнародних проблем освіти, підвищення її якості та конкурентоздатності. Зусилля наукової та освітянської громадськості, урядів країн Європи спрямовані на підвищення статусу європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі. Термінальними цілями цього процесу постає поліпшення якості освіти на основі її стандартизації, зростання мобільності студентів та викладачів, підвищення конкурентоспроможності фахівців і європейської системи освіти в цілому. Також варто наголосити, що серед найважливіших цілей цього процесу є забезпечення мобільності робочої сили в Європі. Стає усе більш зрозумілим, що робоча сила рухається в напрямі руху капіталу. На відміну від Америки, де мобільність у межах держави є досить високою, у Європі ці процеси обмежені національними державами. Утруднює міграцію не стільки існування національних кордонів (вони у більшій частині Європи уже стали «прозорими»), як різні мови, культури, системи підготовки фахівців тощо. Саме Болонський процес через інститут освіти поставив мету інтегрувати Європу, шляхом підвищення мобільності робочої сили.

На нашу думку, для України європейський вектор розвитку, її входження до різноманітних європейських економічних та політичних структур унеможливиться без входження до європейського освітнього простору [270; 280; 339]. Приєднавшись у травні 2005 р. (м. Берген, Норвегія) до Болонського процесу [72], Україна стала учасником розбудови загальноєвропейського простору вищої освіти, створення так званої «Європи знань», що знаходить відображення у відповідній державній освітній політиці.

Безумовно, ми відчуваємо, що Болонський процес став потужним чинником трансформації освітніх систем усіх його держав-учасниць. Вимоги, прописані у Болонській декларації, уже тривалий час активно дискутуються суспільством. І не лише українським. Польська дослідниця Б. Сітарська зазначає: «З появою Болонського процесу з'явилися одночасно як шанси, так і проблеми, різні утруднення впровадження системи, що в кінцевому результаті зумовлює щораз нові освітні дилеми на рівні суспільства та Європи» [343, с. 105]. Однак варто усвідомлювати, що ми зараз перебуваємо у

ситуації, коли що б ми не думали про Болонський процес, він «навалився» на нас зі своїми як перевагами, так і недоліками. Наше завдання полягає у тому, щоб не споглядати і не акцентувати увагу лише на слабких сторонах, а продуктивно підійти і визначити його переваги, виявити, які вигоди можемо для себе почерпнути.

Є. Подольська звертає увагу на низку суперечностей, які мають місце у нормативних документах, що є правовим підґрунтям європейських освітніх реформ:

- з одного боку, необхідність стандартизації та технологізації, а з іншого – збереження вітчизняних культурних та освітніх надбань, що не піддаються стандартизації;
- з одного боку, значна роль особи в розвитку технологій навчання, а з іншого – сама особа постає технологічною системою;
- з одного боку, прагматизація, матеріальне стимулювання, забезпечення життя, а з іншого – духовний саморозвиток, інтелектуалізація.

При реалізації концептуальних ідей Болонського процесу потрібно враховувати, що справжні реформи в освіті можуть розпочатися лише «знизу»; необхідний дієвий механізм стимулювання інновацій, підтримка змін усіма суб'єктами освітніх реформ у межах кожного суспільства.

Особливу роль відіграє підтримка з боку держави, що насамперед передбачає капіталовкладення у сферу освіти. Неможливо розглядати освіту відірвано від держави. Не буває так, що кризове суспільство має ефективну систему освіти, яка готує висококваліфікованих фахівців. Освіта – це частина, один з елементів суспільного життя. Виходячи зі світ-системного підходу І. Валлерстайна, його просторового поділу країн на центр, напівпериферію та периферію, Україні відведена роль бути суттєво віддаленою від країн центру, належати до країн напівпериферії, а то й, за різними оцінками, периферії. На основі ґрунтовного аналізу динаміки макроекономічних показників І. Кононов доводить «поступове сповзання нашої країни на периферію світової капіталістичної системи. Мабуть, Україну ще неможливо повністю віднести до світової периферії. Вона міститься на самому краю напівпериферії, або в верхньому шарі периферійних країн» [110, с. 17]. У такій ситуації напрошується висновок, що потоки капіталу, напрями міграції фахової робочої сили, «відтік мізків» будуть мати «доцентровий напрям», до країн центру, і умови гри у єдиному

європейському просторі вищої освіти між країнами-учасницями будуть неоднаковими. Який вихід з такої ситуації? Деякі дослідники [16, с. 257] вважають, що «ринок знання може повноцінно розвиватися лише у багатих країнах». З огляду на цю думку, шлях українського суспільства до нової якості освіти пролягає лише через економічний стрибок, поза ним ми залишимося на периферії суспільних процесів.

Інтеграція України до європейського освітнього простору постала механізмом виходу держави на шлях загальноцивілізаційного поступу. Цей процес є об'єктивно обумовленим. Можна виділити принаймні дві групи чинників, які спричиняють об'єктивну необхідність приєднання України до Європи знань: по-перше, чинники, пов'язані зі світовими, глобальними процесами, зокрема докорінними змінами в економіці усіх розвинутих країн, де конкуренція поступово переноситься у систему науки і освіти; по-друге, чинники, пов'язані з конкретною ситуацією в Європі та Україні – Європа намагається закріпити свої позиції найважливішого регіону у світі, однак суттєво відстає від США та деяких країн Азії за кількістю підготовлених фахівців з вищою освітою, кількістю іноземців, які навчаються в країні, інвестиціями в освіту, розвитком науки та інтенсивністю приросту наукового потенціалу тощо.

Передбачається, що позитивний ефект від входження нашої держави до Болонського процесу проявиться у визнанні вітчизняних дипломів у країнах Європи, підвищенні мобільності студентів, визнанні випускників вітчизняних ВНЗ на європейських ринках праці, можливості стажування та обміну студентами і викладачами. В основі усіх вказаних ефектів закладено підвищення якості освіти.

Водночас входження України до Болонського процесу не є для вітчизняної системи освіти безболісним. Загострилась проблема співвіднесення національних та міжнародних освітніх стандартів, гармонізації нашої системи освіти з європейськими і світовими стандартами.

Треба відзначити, що Українська держава багато зробила у напрямі зближення вітчизняної системи освіти з європейською, однак рух шляхом інтеграції є досить складним, пов'язаним з суттєвими труднощами. Насамперед слід усвідомлювати, що Україна, з одного боку, реформує успадковану з радянських часів систему освіти, а з іншого – інтегрує її до європейського освітнього простору.

Входження до цього простору вимагає глибокого осмислення тенденцій у європейській та світовій освіті. Інтеграція вітчизняної системи освіти до світових структур, по-перше, повинна враховувати кращі досягнення в організації вищої освіти європейських університетів, а по-друге – не виключати розвитку національної спрямованості, самобутності історичних традицій школи, не відкидати надбань і здобутків вітчизняної освіти, насамперед її фундаментальності та глибини. Слід розуміти, що Болонські вимоги – це не уніфікація вищої освіти в Європі, а широкий доступ до багатоманітності освітніх і культурних надбань різних країн, зближення їхніх освітніх систем. При цьому еволюцію системи освіти не треба відокремлювати від інших сфер суспільства, вона має розвиватися у гармонійному взаємозв'язку із суспільством загалом, беручи на себе роль каталізатора соціальних реформ.

Можливо, найбільш небезпечним для України є некритичне сприйняття всього, що надбане в європейській вищій освіті, оскільки вона також недосконала, перебуває на шляху пошуку нових, більш якісних освітніх моделей. Як відомо, Болонський процес спрямований на перетворення Європи на найбільш конкурентоспроможний і розвинутий освітній простір у світовій системі координат.

Важливим для української вищої школи є застосування європейських стандартів якості у вітчизняній системі ліцензування і акредитації та наша участь в європейській мережі з оцінювання якості у вищій школі. Для цього вивчаються і впроваджуються системи забезпечення, гарантування й управління якістю вищої освіти, застосовуються європейські практики оцінювання і моніторингу якості освіти, надається можливість входження на вітчизняний ринок освітніх послуг нових освітніх суб'єктів – міжнародних організацій з оцінювання якості освіти.

Проектування освітніх структур і впровадження нових моделей та програм підготовки – процес надзвичайно складний. У зв'язку з цим на сферу вищої освіти чекають складні організаційні перетворення, які не можуть діяти механічно на основі управлінських наказів і розпоряджень. Ці зміни мають бути усвідомлені і сприйняті кожним суб'єктом освітнього процесу (від міністра до викладача та студента). Успіх реформ залежить від того, якою мірою прогресивні реформаторські ідеї прийняті і втілюються у практичній діяльності. Однак головне, щоб їх розуміли і сприймали студенти та роботодавці.

Для прикладу, університети, реалізуючи принцип двоступеневої освіти, почали підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» та «магістр», однак національний ринок праці виявився не готовим до цих інновацій і з недовірою ставиться до «бакалаврів». У фахівцях цього рівня кваліфікації слабо зацікавлені економічні структури. Роботодавці мають лише приблизне уявлення й про різницю між спеціалістом і магістром, розуміючи, що на магістра вчаться кращі студенти, тому саме їм і надають частіше перевагу при прийнятті на роботу.

Серед основних перешкод на шляху входження України до «Європи знань» можна також назвати відсутність ідентичних професійних кваліфікацій, надлишкову кількість навчальних напрямів та спеціальностей, різні вимоги щодо рівнів підготовки і навіть кількості цих рівнів (кваліфікаційний рівень спеціаліста є лише в країнах пострадянського простору); складну для розпізнавання в Європі систему наукових ступенів; невідповідність трудового законодавства, що гальмує вільний кадровий відбір і призначення на посаду.

Для реалізації концептуальних засад Болонського процесу Україна здійснює такі кроки:

- удосконалює двоступеневу систему вищої освіти;
- формує прозору та зрозумілу систему градації дипломів, ступенів та кваліфікацій;
- впроваджує єдину систему кредитних одиниць і видачу додатка до диплома європейського взірця;
- поступово впроваджує європейську практику організації акредитації та контролю якості освіти;
- підтримує і розвиває європейські стандарти якості;
- налагоджує шляхи для розширення мобільності студентів, викладачів та дослідників;
- формує нормативну базу для розвитку автономності та самоврядування у системі вищої освіти і науки.

Українській вищій школі потрібно ще багато зробити для реалізації принципів та ідей Болонського процесу, водночас зберігаючи традиції, які склалися у наших кращих університетах протягом багатьох років і навіть століть їхньої діяльності. Однак незаперечним є те, що Україна мусить бути зацікавленою у врахуванні принципів Болонської декларації, оскільки вони зорієнтовані на забезпечення якісної освіти.

У контексті Болонського процесу реалізація принципу підвищення мобільності студентів забезпечує також розширення співпраці України з країнами-сусідами. За сучасних умов найбільш активними є контакти України з Польщею [342]. Співпраця з цим західним сусідом, на нашу думку, має перспективи у таких напрямках:

- розвиток академічної мобільності;
- розвиток трудової мобільності внаслідок формування єдиного ринку праці, взаємовизнання дипломів та працевлаштування випускників.

Перспективи підвищення мобільності студентів, що передбачає Болонська декларація, зумовлюють необхідність «аналізу мотивації навчання за кордоном, вироблення умінь і навичок для подолання культурного шоку» [144, с. 159]. Мобільне і активне суспільство висуває запит на мобільного студента, а згодом – спеціаліста, оскільки «Болонський процес обумовлений реальними змінами, які відбуваються на території Європи та світу: проблемами глобалізації становлення інформаційного суспільства, посиленням міграційних процесів, мобільності ринку праці, обміну між культурами. А головне – об'єктивно сформованою потребою навчитися жити разом, зберігаючи при цьому власну етнічну, культурну, релігійну та іншу різноманітність» [7, с. 6].

Соціологічні дослідження останніх років [78; 206; 224; 301] фіксують суттєве зростання мобільності в українському суспільстві, насамперед молоді, яка є найбільш динамічною та активною частиною населення. Зростання міграційних планів молоді пов'язуються, по-перше, з бажанням отримати освіту за кордоном, по-друге, трудовою міграцією [224, с. 446]. У даному контексті ми маємо на увазі тимчасову міграцію.

Щодо трудової міграції молоді за кордон, то її обсяги (як потенційної, так і реальної) мають тенденцію до зростання. На наш погляд, зупинити виїзд молоді на роботу за кордон досить складно. Це не вдасться здійснити штучно – можна пригальмувати темпи міграції лише завдяки створенню на батьківщині належних умов для професійного навчання молоді, її працевлаштування, отримання такої оплати праці, яка давала б можливість забезпечувати належний рівень життя.

У структурі еміграційних планів студентської молоді більш тривожним є бажання виїхати в іншу країну на постійне місце проживання. Його ватро розглядати у контексті «інтелектуальної

еміграції» [224, с. 447]. Вселяють певний оптимізм висновки за результатами емпіричних соціологічних досліджень під керівництвом Л. Сокурянської, що, «порівняно з 1990-ми – початком 2000-х рр., як фіксують соціологічні дослідження, до середини 2000-х рр. еміграційні настрої у студентському середовищі на виїзд з країни дещо знизилися, що пояснюється певною стабілізацією економічного та політичного розвитку нашої держави за останні роки» [206, с. 264]. Однак аналіз сучасних міграційних процесів в українському суспільстві свідчить, що Україна виступає насамперед країною-донором мігрантів, оскільки еміграційні потоки характеризуються в основному однобічним рухом – спрямовані на виїзд з країни.

Щодо академічної мобільності, під якою Л. Сокурянська та О. Кислова розуміють «вид соціального переміщення, яке не супроводжується змінами соціального статусу (горизонтальна мобільність), здійснюється з метою продовження освіти як всередині своєї країни, міста, вишу (академічна міграція), так і за кордоном (академічна еміграція)» [313, с. 223], то її рівень також має тенденцію до зростання. За результатами дослідження, проведеного у березні 2012 р. Фондом «Демократичні ініціативи» та «Ukrainian Sociology Service» серед студентської молоді, майже 70% опитаних студентів висловили бажання поїхати за кордон на один чи декілька семестрів з метою навчання [78, с. 396]. Серед перешкод на шляху реалізації цих бажань студенти називають низку чинників, серед яких «нестачу коштів, щоб оплатити проїзд і проживання за кордоном під час навчання» (75,5%), «недостатній рівень знання іноземних мов» (41,7%), «складності з отриманням віз» (20,7%) та ін. Результати дослідження соціологів ХНУ імені В. Н. Каразіна стосовно академічної мобільності зафіксували такі відповіді студентів про плани у найближчому майбутньому поїхати за кордон на навчання: 16% дали ствердну відповідь, 56% відповіли негативно, а 28% – не змогли однозначно визначитися. Зіставляючи результати цих двох досліджень бачимо, що бажання поїхати за кордон у студентському середовищі є вираженішими, аніж побудова більш конкретних планів на ближчу перспективу. Додамо, що відсоток студентів, які виїжджають за кордон на навчання, є на практиці ще набагато меншим, що зумовлено впливом цілого спектру чинників.

Головний інструмент здійснення та розширення мобільності студентів – система ECTS (Європейська система зарахування кредитів), про впровадження якої йдеться у болонських вимогах.



Вона є механізмом узгодження кількісних вимог до рівня та змісту підготовки студентів і має на меті:

- розширення можливостей міждисциплінарної освіти;
- спрощення переходу на індивідуальну форму навчання;
- розвиток як міжнародної, так і національної (всередині країни) академічної мобільності, розширення можливостей залучення іноземних студентів;
- створення умов для ширшого застосування у навчальному процесі сучасних технологій та передового зарубіжного досвіду [170, с. 522].

Вітчизняна освіта тривалий час була вибудована на «академічній годині», досить дрібному поділі навчальних дисциплін, жорсткому закріпленні студентів за факультетами, спеціальностями, групами, орієнтації насамперед на аудиторну роботу у вигляді лекцій, семінарів, практичних занять. «Перехід навчального процесу на систему ECTS вимагає, – на чому ми наголошували у наших працях, – докорінної зміни всієї організаційної форми освіти, кардинальної перебудови роботи і викладача, і студента, оскільки вона передбачає перехід до нових форм та технологій викладу навчального матеріалу, їх поєднання з активною самостійною роботою студента, бально-рейтинговий контроль, більш високий рівень інформаційно-методичної й консультаційної роботи, потребує значних кадрових, часових, а також фінансових ресурсів, створення відповідної нормативно-методичної бази тощо» [294, с. 165]. Серед перешкод на шляху входження України до «Європи знань» можна також відзначити такі, як відсутність ідентичних професійних кваліфікацій, надлишкова кількість навчальних напрямів та спеціальностей, різні вимоги щодо рівнів підготовки, складна для розпізнавання у Європі система наукових ступенів, невідповідність трудового законодавства тощо.

Європа у найближчій перспективі істотно відчує ще одну тенденцію, яка зародилася під впливом академічних обмінів. Формується покоління, за словами П. Тамаша, «нових кочівників» [216]. Студенти, здобувши освіту, не хочуть повертатися на батьківщину, а намагаються залишитися у країні, де навчалися. У країнах заходу більший попит відчувається на випускників природничих та технічних факультетів. Менші шанси працевлаштуватися і закріпитися після навчання мають студенти соціогуманітарних спеціальностей. У такій ситуації вони прагнуть

здобути дві чи навіть три освіти, щоб мати можливість довший час перебувати у певній країні і не повертатися додому.

Підсумовуючи вищевикладене, підкреслимо, що формування єдиного європейського освітнього простору буде сприяти посиленню міждержавних зв'язків України. Водночас інтеграційні процеси посилять вимоги до якості освіти, зокрема вищої, сприятимуть її поліпшенню, а також зростанню привабливості та конкурентоспроможності України на європейському ринку освітніх послуг.

\*\*\*

Якість вищої освіти є феноменом динамічним. Уявлення про неї змінюються залежно від цивілізаційних викликів. Перехід від індустріального до постіндустріального (інформаційного) суспільства загострив проблему якості вищої освіти, оскільки результати освіти все більше дисонують з вимогами суспільства.

Індустріальне суспільство ставило перед освітою завдання транслювати з покоління у покоління технократично орієнтовні знання, уміння та навички, готувати фахівця для сфери промислового виробництва, а ці вимоги відобразилися у «масовизації» освіти, розширенні доступу до її здобуття.

Інформаційне суспільство кардинально змінило вимоги до освіти. Завдання освіти трансформуються від передавання готових знань, оскільки вони стають завдяки інформаційним технологіям усе більш доступними, до методів їхнього отримання, а також створення на їхній основі нових знань, розвитку системного мислення. Перед освітою постало завдання підготовки фахівця для динамічного соціуму, готового і здатного до постійного поповнення знань, самоосвіти, конкурентного на ринку праці. Суттєво збільшується роль ринку праці у формуванні вимог до освіти та оцінці її якості.

Відповіддю на цивілізаційні виклики стали інституційні зміни у просторі вищої освіти, зокрема вітчизняному. З метою підвищення якості освіти активізувався процес пререосмислення цілей, змісту та форм освіти, її структури, формується європейський освітній простір.

## РОЗДІЛ 4. ЯКІСТЬ ОСВІТИ ТА ОСВІТНІ СТАНДАРТИ

### 4.1. Державні та громадські механізми оцінювання якості освіти

Однією з найбільш дискутованих стосовно проблеми якості освіти є проблема її оцінювання. Складність полягає, по-перше, у визначенні критеріїв, на основі яких проводиться це оцінювання. «Вести мову про «якість» у науковому контексті можливо лише у випадку чіткого визначення критерію оцінки якості, чи у крайньому разі, у випадку усвідомлення того, що такий критерій повинен існувати» [91, с. 12]. По-друге, процес оцінювання вимагає «надійної» моделі, з якою зіставляється система освіти, а також її процесуальні та результативні складові. По-третє, постає потреба у виробленні адекватних процедур зіставлення реальної освіти та моделі (стандарту).

Що стосується вітчизняної освітньої системи, то, як досить категорично підкреслює І. Лікарчук, «реальну якість української освіти оцінити неможливо» [127]. На його думку, сьогодні в Україні одні й ті ж органи управління освітою виконують як управління галуззю, так і функції контролю якості освіти. «У результаті, замовники та споживачі освітніх послуг – учні, студенти та їхні батьки, роботодавці, незалежні експерти, громадські організації – не мають можливості дізнатися, якою ж є реальна якість української освіти», – зазначив фахівець [127]. Щоб з'ясувати, чи насправді ситуація в українській освіті настільки критична, проведемо аналіз досвіду інших країн. Питання оцінювання якості освіти у різних країнах розв'язується по-різному.

Процес оцінювання якості освіти на формальній основі розпочався в країнах Європи з 1985 р., коли Великобританія, Франція та Нідерланди впровадили у своїх країнах національні системи оцінювання. Великобританія пішла шляхом створення агентств, які спеціалізувалися на процедурах моніторингу та контролю. Однак стратегічні завдання у сфері координації якості освіти та контролюючі функції залишила за собою держава (Департамент освіти, Королівська інспекція). Англійська система оцінювання якості освіти ґрунтується на принципі внутрішньої самооцінки. У межах цієї системи навчальний заклад самостійно розробляє свій механізм

оцінювання відповідно до визначеної місії та завдань вишу, оцінює якість освітніх програм та аналізує якість викладання, навчання, управління, а також вивчає думку громадськості яка постає основним важелем управління якістю освіти» [62, с. 24]. Ця система отримала поширення у США, Латинській Америці, до 1995 р. у Німеччині.

У Франції зовнішній контроль діяльності ВНЗ здійснюється Національним комітетом з оцінювання вишів. Найважливішим напрямом діяльності комітету є оцінювання навчальних закладів через призму працевлаштування випускників та їх заробітної плати. Французька модель оцінювання якості освіти, на відміну від Британської, базується на зовнішній оцінці навчального закладу. Держава через спеціально створені нею структури визначає завдання, напрями та підходи до оцінювання якості освіти. Результатом процедури оцінювання якості є отримання спеціального державного документа, що підтверджує атестацію, акредитацію чи результати інспектування. Ця система отримала поширення у Данії, Фінляндії, Чехії, Естонії та ін. Однак треба відзначити, що в сучасних умовах французька система освіти децентралізується, і хоча «головна керуюча роль залишається за державою, але суть її ролі змінюється – із держави-контролера вона перетворюється на державу-регулятора» [217, с. 599]. Беззаперечно, ці зміни відобразяться і на системі оцінювання якості освіти.

Третій тип – змішана система оцінювання якості освіти, яка виникла у США в результаті поєднання французької та англійської систем. Визначення змісту та характеру освітнього процесу і діяльності надається вишу, однак процедура акредитації здійснюється державними структурами, зокрема регіональними Асоціаціями університетів та коледжів, при яких діють Комісії з вищої освіти. Так, основними оцінками якості американської освіти є: «акредитація навчального закладу, акредитація професійних освітніх програм, рейтингова оцінка та система об'єктивної оцінки знань і здібностей студентів» [62, с. 24]. Вважається, що таке поєднання сприяє врахуванню і «академічної свободи» освітніх закладів, і суспільні, і державні інтереси.

Таким чином, у світовій практиці склалися різні системи оцінювання якості вищої освіти, які умовно можна розділити на три типи: що базуються на пріоритеті державних органів або структур, які фінансуються державою, пов'язані з державним контролем,

державною акредитацією, при цьому самооцінці ВНЗ надається мінімальне значення; у яких переважає процес самооцінки якості вищих навчальних закладів, спрямований на внутрішній аналіз; змішаний тип, що поєднує внутрішню та зовнішню оцінки.

На сьогоднішній день у нашій країні роль в оцінюванні якості вищої освіти належить державним структурам, а саме Міністерству освіти і науки, молоді та спорту України. Таким чином, головну роль стандартизатора у сфері освіти відіграє держава, точніше органи управління нею. Основними інструментами, які забезпечують оцінювання якості освіти, є механізми ліцензування та акредитації освітньої діяльності як самого навчального закладу, так і його окремих спеціальностей та програм підготовки. «Система ліцензування та акредитації закладів освіти стала нормативно-методологічною основою керованості системи освіти» [45, с. 134]. За допомогою цих механізмів держава «нав'язує індустріальну модель оцінки якості» [164, с. 95].

Практика впровадження ліцензування та акредитації започаткована Законом УРСР «Про освіту» від 23 травня 1991 р, в якому, поруч з усталеним у радянські часи терміном «атестація» та відносно новим для цієї сфери діяльності терміном «акредитація», використовується поняття «ліцензування», яке ввійшло сьогодні до наукового та практичного обігу. «До 1992 року в Україні, як і в країнах колишнього СРСР, оцінювання якості діяльності вищих навчальних закладів здійснювалося Державною інспекцією закладів освіти» [45, с. 133], яка згодом була перейменована на Державну інспекцію навчальних закладів. Систему оцінювання якості вищої освіти та освітньої діяльності вищих навчальних закладів започатковано Постановою Кабінету Міністрів України від 1 червня 1992 р. № 303 «Про акредитацію вищих навчальних закладів». Структурою, відповідальною за цю роботу, стала Міжгалузева республіканська акредитаційна комісія, підпорядкована на той час Міністерству освіти України. Названим документом визначалося, що «акредитація вищих навчальних закладів – це офіційне визнання їхнього права здійснювати свою діяльність на рівні державних вимог і стандартів освіти» [180]. На початку 1996 р. в Україні відбувся перегляд освітнього законодавства в галузі ліцензування та акредитації, що знайшло прояв у низці нових нормативних документів, у яких уточнювалися критерії та вимоги до проведення цих процедур. На базі Міжгалузевої республіканської акредитаційної

комісії створено Державну акредитаційну комісію, переглянуто її завдання та обов'язки. У найновіших нормативних документах [180] натрапляємо на тлумачення акредитації як «державного визнання відповідності рівня підготовки (перепідготовки) фахівців державним вимогам». У чинному Законі «Про вищу освіту» акредитація тлумачиться як «процедура надання вищому навчальному закладу певного типу права провадити освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти та кваліфікації, відповідно до вимог стандартів вищої освіти, а також до державних вимог щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення» [181]. Лише акредитовані вищі навчальні заклади мають право видавати документи про вищу освіту, що визнаються державою.

Право на надання освітніх послуг надається завдяки державному механізму ліцензування, який законодавчо визначений як «процедура визнання спроможності вищого навчального закладу певного типу розпочати освітню діяльність, пов'язану із здобуттям вищої освіти та кваліфікації, відповідно до вимог стандартів вищої освіти, а також до державних вимог щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення» [181].

Центральними фігурами у процесах ліцензування та акредитації стали експерти фахових рад – провідні фахівці вищої школи. Офіційно визнається, що «інституція фахових рад, яка в численних випадках ускладнювала процедуру розгляду справ, вносила елементи монополізму, суб'єктивізму та необ'єктивності у вирішення поставлених перед ними завдань» [45, с. 139], не стала ефективною інституцією регулювання освітньої діяльності та забезпечення її якості. Водночас «атестація та акредитація як паралельні дві процедури багато в чому дублювали одна одну, стали громіздкими та витратними» [45, с. 139].

Реакцією державних структур на швидке зростання ринку освітніх послуг, збільшення мережі навчальних закладів, поширення в суспільстві дискусій навколо якості освіти, стало прийняття у 2001 р. Концепції реорганізації системи ліцензування та акредитації. Метою змін було удосконалення нормативно-правового простору шляхом збільшення прозорості системи, більш широкого залучення до цих процесів освітянської громадськості, спрощення процедур. Пропоновані інновації знайшли відображення у низці постанов та положень на той час Міністерства освіти та науки. Незважаючи на

вдосконалення, система контролю якості і надалі залишається досить громіздкою та негнучкою.

Основою оцінювання якості вищої освіти та професійної підготовки, а також якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів є стандарти вищої освіти, що становлять собою «сукупність норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засіб діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання» [181]. Систему стандартів вищої освіти складають державний стандарт вищої освіти, галузеві стандарти вищої освіти та стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів. Прогресивним кроком можна вважати залучення державними органами управління освітою представників професійної спільноти до розробки цих стандартів. Результатом спільної діяльності стали «Нормативи та вимоги до ліцензування та акредитації підготовки фахівців з вищою освітою відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів» [152]. Норматив є своєрідним рубіжним показником, якого має досягти навчальний заклад. Подолання визначеної межі встановлених норм свідчить, що навчальний заклад надає якісні освітні послуги. Ці нормативи охоплюють декілька груп показників: кадрове, навчально-методичне, матеріально-технічне та інформаційне забезпечення навчального процесу, якісні характеристики підготовки фахівців [152]. Аналіз нормативів свідчить про домінування у них кількісних критеріїв, за якими оцінюється якість освітньої діяльності вищого навчального закладу. Навіть така група нормативів, як якісні характеристики підготовки фахівців, що документом визначаються додатковими умовами забезпечення державної гарантії якості вищої освіти, також наповнена кількісними нормативами: підвищення кваліфікації викладачів за останні п'ять років, використання коштів за платні послуги на навчальний процес (придбання навчального обладнання, літератури тощо), рівень гуманітарних і фундаментальних знань студентів, що визначається часткою тих, хто успішно виконав контрольні завдання з відповідних дисциплін тощо.

Серед критеріїв, які стають сьогодні все більш значимими при акредитації вищого навчального закладу, є показники міжнародних зв'язків з навчальними закладами та освітніми організаціями, результати діяльності аспірантури і докторантури [180]. Наведені вище критерії, як уже підкреслювалось, свідчать про абсолютизацію кількісних показників, які, на нашу думку, не можуть дати повного уявлення про якість освіти, хоча думка управлінців є протилежною:

«нормативні значення контрольованих параметрів стають більш раціональними, самі параметри набувають більш універсального характеру, більшої адекватності, прозорості, релевантності та вимірюваності» [45, с. 142].

Зіставлення чинного механізму акредитації з попередніми вимогами, що діяли до 2001 р., дало змогу виявити, що, на відміну від останніх, сучасний механізм акредитації не передбачає професійного тестування випускників, вибіркового опитування молодих фахівців, які працюють у народному господарстві, та їхніх керівників щодо якості освіти; аналізу фактичних досягнень випускників навчального закладу за час їхньої самостійної діяльності після його закінчення.

Згідно з державними документами, для виявлення рівня знань студентів, що засвідчує їхню професійну підготовку, створюються засоби діагностики. «Вони є «стандартизованими методиками» оцінювання досягнутих результатів у навчанні та професійній підготовці, що є принциповим нововведенням в українській моделі системи стандартів вищої освіти; навчальні заклади здійснюють на умовах самоаналізу внутрішнє оцінювання рівня і якості підготовки поряд з оцінюванням зовнішнім» [45, с. 143]. Проте чи можуть стандартизовані методики виміряти сформованість компетенцій випускника в умовах, коли метою освіти виступає не сума готових формалізованих знань, які легко піддаються перевірці формалізованими методами, а здатність застосовувати набуті знання для розв'язання професійних та життєвих ситуацій.

Поряд з акредитацією, важливим державним інструментом забезпечення якості освіти є ліцензування. Ця процедура визначає спроможність вищого навчального закладу вести освітню діяльність, надавати якісні освітні послуги відповідно до вимог стандартів вищої освіти, а також державних вимог до забезпечення освітнього процесу. Державні вимоги щодо кадрового, науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення, тобто ліцензійні умови, визначають мінімальні нормативи забезпечення навчальної діяльності, що затверджуються відповідним державним органом – Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. Як бачимо, достатньою умовою для початку чи підставою для продовження надання освітніх послуг є виконання мінімальних вимог нормативів. Такий підхід не мотивує навчальні заклади як суб'єктів освітнього простору суттєво нарощувати показники, оскільки це практично не впливає на ліцензування, не надає вагомих переваг. «Дотримання



вимог держави для вищих навчальних закладів є не лише джерелом ресурсів, але й сигналом якості, способом обґрунтування легітимності власної діяльності» [164, с. 95].

Віддаючи належне державній політиці у питаннях якості вищої освіти, вдосконалення процедур проходження ліцензування та акредитації, ми вважаємо, що жодна структура не може мати монопольне право на оцінювання якості освіти, оскільки будь-яка оцінка якості є відносною. Освіта повинна доводити свою якість не лише перед державними органами, а й перед суспільством, споживачами освітніх послуг, а також світовою спільнотою. Такий підхід декларується і державою: «Політика держави у сфері якості вищої освіти, професійної підготовки і сертифікації фахівців спрямовується на досягнення оптимального рівня упорядкування педагогічної діяльності з обліку особистісних, соціальних, економічних, державних потреб та інтересів суб'єктів освіти» [45, с. 142].

Враховуючи залучення до освіти широкого кола суб'єктів, на нашу думку, варто розширювати доступ до оцінювання якості освіти як органам державного управління, так і представникам місцевого самоврядування, професійним групам, батькам і студентам, потенційним роботодавцям, незалежним агенціям з оцінювання якості та ін. Глобалізація освітнього простору все більше передбачатиме пріоритетність міжнародних показників, критеріїв, стандартів і норм у галузі освіти. «Громадська оцінка якості середньої і вищої освіти сьогодні використовується в багатьох країнах» [47, с. 57]. Про те, що якість освіти визначається на основі вимог державних стандартів освіти та оцінкою громадськості, наголошується і в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. [145].

Однак ситуація у системі оцінювання якості освіти недержавними структурами є проблемною. Україна – єдина держава європейського освітнього простору, де немає незалежної недержавної агенції з оцінювання якості вищої освіти, незважаючи на те, що наша країна входить до Європейського реєстру забезпечення якості освіти. На думку І. Лікарчука, – «саме через це більшість реформаторських заходів у системі освіти не досягають мети, ведуть до неефективного використання бюджетних і приватних коштів, знецінюють сутність і зміст освітньої діяльності» [128]. З метою заповнення цих прогалин Міністерством освіти і науки, молоді та спорту Україні було видано

наказ «Про затвердження Положення про національну систему рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів» [184], у якому зазначається: «Національна система рейтингового оцінювання впроваджується з метою стимулювання підвищення якості вищої освіти, її конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг і ринку праці та участі вищих навчальних закладів України у міжнародних рейтингах університетів» [185].

Основними завданнями національної системи рейтингового оцінювання є:

- стимулювання діяльності вищих навчальних закладів щодо забезпечення якості вищої освіти та науки на інституційному, регіональному, національному та міжнародному рівнях;
- інформування суспільства, органів влади про стан вищої освіти і рівень досягнень вищих навчальних закладів щодо якості освітньої та наукової діяльності, позиціонування вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг і ринку праці;
- підвищення міжнародної активності вищих навчальних закладів у сфері освіти та науки, створення умов для обміну студентами, аспірантами, докторантами, науковими і науково-педагогічними працівниками та їхньої участі в реалізації міжнародних проектів і програм, науково-практичних конференціях, семінарах, виставках;
- сприяння ефективному управлінню діяльністю вищого навчального закладу.

На нашу думку, цей крок – вимога часу. Однак оцінки впровадження таких заходів неоднозначні. На думку І. Лікарчука, нормативні документи, прийняті у листопаді 2011 – січні 2012 рр., зокрема, Положення «Про національну систему рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів» [185], не можуть забезпечити створення належної системи моніторингу освіти [128]. Науковець пише: «Ці документи орієнтовані на отримання формальних показників, проведення безсистемних ситуативних контрольних процедур і посилення централізації в управлінні освітньою галуззю. У державі не розроблено та не впроваджено національної системи освітніх індикаторів, яка могла б стати важливим джерелом інформації про функціонування галузі та забезпечила порівняння її результатів із аналогічними даними інших країн світу, зокрема тих, що входять до складу Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). В Україні немає

визначеної й адаптованої з освітніми цілями системи державних освітніх стандартів, аналіз виконання яких міг би давати підстави для висновків про якість функціонування освіти» [128]. В аналізованому нами документі зазначається, що «визначення критеріїв рейтингового оцінювання, обчислення параметрів діяльності вищих навчальних закладів здійснюються за методикою, що затверджується наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України; управління національною системою рейтингового оцінювання здійснює Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, а організаційне забезпечення проведення рейтингового оцінювання – Інститут інноваційних технологій і змісту освіти та вищими навчальними закладами» [185]. На нашу думку, пропонується система моніторингу формується як надто централізована та одержавлена.

Суттєвим кроком для розв'язання проблемної ситуації є пришвидшення прийняття нового Закону України «Про вищу освіту», оскільки чинний морально застарів. Саме у проекті Закону (остання його редакція підготовлена робочою групою під керівництвом М. Згуровського) держава відображає свої плани на впровадження більш демократичних процедур в оцінці якості освіти та виконання міжнародних вимог щодо забезпечення якості освіти [182]. Цей документ, на відміну від чинного, містить розділ «Забезпечення якості вищої освіти», у якому, зокрема, передбачено створення Національного агентства з якості вищої освіти – «незалежної саморегульованої організації, членами якої є всі вищі навчальні заклади України незалежно від форми власності, та якій цим Законом державою делеговано повноваження щодо формування та впровадження у вищих навчальних закладах (наукових установах) процедури і правил забезпечення якості вищої освіти та атестації наукових здобутків наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації» [182, ст. 17].

Болонський процес посилює вимоги до сертифікації якості освіти і все більше актуалізує пріоритетність міжнародних систем оцінювання, контролю та показників, критеріїв, стандартів і норм у галузі освіти. 4 березня 2008 р. в Брюсселі (Бельгія) наша держава стала повноправним урядовим членом Європейського реєстру забезпечення якості (EQAR), що започаткувало важливий крок у напрямі досягнення європейського рівня якості вітчизняної вищої освіти. Україна зобов'язалася включитися до міжнародних порівняльних досліджень якості освіти та створити системи

моніторингу якості освіти [181]. Тенденція розвитку нових систем та процедур контролю якості вищої освіти виявляється у багатоманітності їхніх моделей. З одного боку, формуються єдині системи оцінювання для всіх секторів вищої освіти (університетської та неуніверситетської), з іншого – перевага надається спеціалізованим органам оцінювання для кожної предметної галузі (чи то професія, чи освітня програма). Їхніми головними рисами є незалежність оцінювання та невідворотність післяакредитаційних наслідків при розв'язанні питання про надання державних субсидій (принцип управління і фінансування «за результатами») [17, с. 93]. На часі для української вищої школи є застосування європейських стандартів якості у вітчизняній системі ліцензування і акредитації та наша участь в європейській мережі з оцінювання якості вищої освіти. Для цього насамперед потрібний аналіз систем забезпечення гарантування й управління якістю вищої освіти, вивчення практики оцінки і моніторингу якості освіти, що формується у Болонському процесі, детальне ознайомлення з діяльністю міжнародних організацій, які долучилися до процесу оцінювання якості освіти.

Згідно з міжнародними документами, пріоритетна роль у забезпеченні належної якості освіти та її оцінюванні відводиться навчальному закладу [210, с. 4], який повинен формувати власну систему управління якістю. Важливим індикатором якості освіти є оцінка її студентською спільнотою – основними споживачами освітніх послуг, на чому ми неодноразово акцентували [292; 342]. Про участь студентів у системах гарантії якості освіти наголошується і у нормативних документах, що регламентують Болонський процес [210]. Вивчення думки студентської спільноти про якість отримуваної ними освіти активно увійшло у практику вищих навчальних закладів Західної Європи і стало нормою. Зокрема, у Польщі Головною радою вищої школи з 1992 р. до програми оцінки якості освіти включено опитування студентів [327, с. 67]. Водночас кожен навчальний заклад вдосконалює внутрішні методики такої оцінки, щоб утвердитися самому і переконати інших гравців ринку освітніх послуг у думці, що створені всі умови для досягнення встановлених критеріїв якості.

Підсумовуючи сказане, ще раз підкреслимо, що сьогодні основними інструментами оцінювання якості освітніх послуг в Україні є ліцензування та акредитації освітньої діяльності як самого навчального закладу, так і його окремих спеціальностей і програм

підготовки. Повноваження щодо аналізу якості освіти цілком монополізовані державою й покладені на Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України разом з міністерствами і відомствами, яким підпорядковані навчальні заклади. Однак, на наше глибоке переконання, принципово неможливо керувати складною системою якості освіти лише засобами державного контролю і регулювання. Усвідомлюючи, що будь-яка оцінка якості є відносною, оскільки залежить від безлічі об'єктивних і суб'єктивних факторів, жодній організації не може належати монопольне право на єдино правильну оцінку якості, зокрема у сфері освіти.

#### **4.2. Соціальна стандартизація освіти: конвенційна модель якості освіти**

Загострення проблеми взаємної адаптації системи освіти та інших підсистем суспільства зумовлюється невідповідністю реального стану системи вищої освіти запитам суспільства. Розбалансованість між запитами суспільства та реальною ситуацією в системі вищої освіти проявляється у дезадаптації суб'єктів освітнього простору, їхній невдоволеності якістю освітніх послуг, зниженні якості освіти в цілому тощо. Наукове осмислення причин невдоволення суспільства якістю сучасної освіти відбувається у контексті дослідження соціальної стандартизації освіти. На нашу думку, соціальна стандартизація освіти може стати механізмом урегулювання означених проблем.

Заглиблення у сутність якості освіти дає підстави стверджувати, що проблема якості освіти нерозривно пов'язана з проблемою освітніх стандартів. Аналізуючи якість освітніх послуг, як і будь-яких інших послуг та речей, ми завжди виходимо на певні ідеальні стани речей, моделі, стандарти. У найзагальнішому тлумаченні стандарт розглядається як певна норма, еталон, модель, взірець, з яким зіставляються інші подібні об'єкти. Польський дослідник Р. Уждзіцкі вказує, що «чимраз виразніше в освітній політиці поняття «стандарту» пов'язується з ідеалом якості» [351, s. 89]. З огляду на це, стандарт освіти можна визначити як сукупність норм та вимог, які ставляться до системи освіти для забезпечення належної підготовки фахівців, а також до рівня освіченості особи. Ґрунтуючись на понятті «стандарт освіти», якість освіти доцільно тлумачити як ступінь чи

рівень досягнення певних освітніх стандартів. У цьому контексті ми погоджуємося з думкою А. Каца, який трактує якість освіти як «міру відповідності освіти встановленим вимогам, сукупність властивостей освіти задовольняти певні потреби громадянина, суспільства та держави у відповідності з призначенням цієї освіти» [90, с. 40]. Принциповою є наша позиція стосовно того, що стандарт освіти – це не лише академічна, а й соціальна норма, тому доцільно вести мову про соціальні стандарти освіти, які відображають сукупність вимог, які ставляться до освіти різними соціальними суб'єктами – державою, роботодавцями, академічною спільнотою, студентами, батьками та ін. Таким чином, соціальні стандарти освіти – це своєрідні моделі, в яких втілюються очікування та вимоги усіх суб'єктів освітнього процесу.

На думку Л. Пірог, «основною стратегічною метою соціального стандарту освіти є забезпечення умов для задоволення потреб громадян, суспільства і ринку праці в якісній освіті шляхом створення нових інституційних механізмів регулювання у сфері освіти, оновлення структури і змісту освіти, розвитку фундаментальності і практичної спрямованості освітніх програм, формування системи безперервної освіти» [169, с. 244].

Освіта як один із соціальних інститутів спрямована на задоволення певних (освітніх) потреб суспільства, на основі яких формується ідеальний образ, модель системи освіти та її результату. Ця модель існує передусім у суспільній свідомості, інтегруючи очікування та потреби суб'єктів освітнього процесу. Згодом модель системи освіти та планованого результату формалізується у понятті «норма якості» або стандарт. Зважаючи на широке коло споживачів освітніх послуг, соціальні стандарти продукуються суспільством на всіх рівнях – мега-, макро-, мезо- та мікрорівні. Застосовуючи в межах дослідження обраної нами проблеми поняття «соціальний стандарт освіти», ми здійснили спробу власного визначення цього поняття. Це зумовлено тим, що у науковій літературі дане поняття використовується, але на наш погляд, в нього вкладається дещо інший зміст. Так, Л. Пірог, звертаючись до цього поняття насправді говорить не про соціальний стандарт освіти, а про стандарт освіти. Дослідниця, зокрема наголошує, що соціальні стандарти освіти можуть включати: «економічні і фінансові показники, організаційні та інституційні умови функціонування системи освіти в Україні; політичні та законодавчі основи, які забезпечують здійснення освітніх реформ і діяльність сфери освіти; соціально-психологічні

стандарти» [169, с. 241]. На нашу думку, у соціальний стандарт доцільно вкладати інші показники, в тому числі такі, що відображають узгоджені вимоги до освіти різних освітніх суб'єктів.

Формування стандартів освіти, тобто її стандартизацію, доцільно розглядати з двох позицій: як процес і як результат вироблення стандартів. З огляду на те, що потреби споживачів та їхні вимоги до освіти постійно змінюються, процес узгодження вимог та їхнє втілення в освітні норми, формування єдиних соціальних стандартів набуває постійного та неперервного характеру. Таким чином, соціальна стандартизація освіти стає динамічним феноменом.

У процесі стандартизації освіти основні труднощі викликає з'ясування того, наскільки стандарти освіти можуть охопити та відобразити потреби й очікування усіх суб'єктів освітнього процесу. Ці ідеальні моделі освіти завжди характеризуються певною фрагментарністю, нечіткістю, неузгодженістю, прив'язаністю до певного історичного періоду, суб'єктивністю, впливом політичної системи тощо.

Ще однією проблемою методологічного характеру є операціоналізація стандарту, тобто визначення надійних індикаторів та процедур для співвіднесення реального стану речей з ідеальною моделлю освіти.

Соціальні стандарти освіти продукуються суспільством на усіх етапах його розвитку, в усі історичні періоди. Однак підходи до стандартизації освіти та трактування її якості суттєво різняться залежно від типу суспільства, ступеня цивілізаційного розвитку. На різних етапах суспільного розвитку домінуюча роль у створенні освітніх стандартів відводиться різним інститутам. Ю. Єрастов пов'язує підходи до стандартизації освіти з типом економічної системи. Він відзначає, що в радянський період, у часи планової економіки був поширений традиційний підхід до якості освіти, згідно з яким вона визначалася з позицій переважно одного суб'єкта освітнього простору – держави. В основу освітнього стандарту були покладені принципи економічної ефективності, а не особистісного розвитку. Перехід до ринкової економіки сприяв формуванню сучасного підходу до якості, переорієнтації на потреби полісуб'єктного, плюралістичного освітнього простору, зокрема особистості» [70, с. 55]. На жаль, ми не можемо цілком погодитися з тим, що перехід до ринкової економіки зумовив переорієнтацію освіти на задоволення потреб усіх суб'єктів освітнього простору.

Проблеми сучасної вітчизняної освіти полягають у тому, що традиційний, державоцентричний підхід продовжує домінувати.

Виходячи з такої ситуації, жорстко формалізовані державні освітні стандарти часто розглядаються як наслідок панівної у суспільстві технократичної парадигми. Якщо в епоху уніфікації та централізації суспільного життя ця проблема не викликала значного резонансу, оскільки тотальною стандартизацією були охоплені практично усі сфери суспільного життя, то в сучасних умовах цей процес у традиційному трактуванні сприймається неоднозначно. З точки зору деяких дослідників [70, с. 70], державна стандартизація в освіті може викликати негативні тенденції, зокрема збільшення консерватизму системи освіти, закріплення стереотипів у мисленні та управлінні освітнім процесом, протистояння новим, творчим ідеям, рішенням та ін. Вона пов'язана з централізацією освітньої системи, що часто веде до авторитаризму та зниження ролі демократичного начала в освіті. Стандартизацію в освіті розглядають як прояв біхевіористичних ідей (за Б. Скіннером), що підтримують традиційну освітню парадигму, згідно з якою освіта повинна мати «фабричний», гомогенний характер відповідно до єдиної для всіх моделі, тобто освітніх стандартів. Таким чином, обстоюється думка про внутрішню невідповідність стандартизації духу сучасності. На нашу думку, абсолютизація державної стандартизації освіти є небезпечною практикою.

Освітня система є частиною суспільної та державної систем права, які за своєю суттю – становить відносні та динамічні. Цілком логічно, що система соціальних стандартів освіти повинна віддзеркалювати вимоги обох з них. З одного боку, суспільна нормативна система є відображенням ідеальних уявлень різних соціальних груп про освіту, які, як правило, зорієнтовані на суспільний консенсус і врахування потреб та інтересів окремої особистості. З іншого боку, державна нормативна система диктує свої вимоги до якості освіти через систему формальних норм, що відображаються у державних освітніх стандартах. Постає питання механізмів формування цих стандартів. Вони визначаються освітянськими традиціями, політичним режимом, етапом цивілізаційного розвитку тощо. Держава як монопольний носій публічної влади не має формальних зобов'язань перед суспільством узгоджувати свою нормотворчу діяльність з нормативами, що склалися у суспільстві, – вона здатна рухатися і всупереч останнім. У



сучасному суспільстві така позиція може виявитися деструктивною і викликати соціальний конфлікт, знижуючи якість освіти.

У Законі України «Про освіту» [186] зазначається, що державні стандарти підлягають перегляду та перезатвердженню не рідше, як один раз на десять років. Таким чином, десять років тому, а нинішні студенти будуть жити та працювати на базі отриманої освіти наступні декілька десятиліть. Як узгодити при сучасній швидкості старіння знань потреби суспільства зі стандартами освіти?

У суспільстві, яке набуває ознак інформаційного, все більшу роль у процесі стандартизації освіти, окрім держави, відіграють інші освітні суб'єкти. Однак, з огляду на полісуб'єктність освітнього простору, виникає проблема інтеріоризації системою освіти очікувань і потреб усіх суб'єктів та переведення їх у терміни та поняття власне освітнього дискурсу. У підсумку, якісна освіта становитиме результат консенсусу суб'єктів освітнього процесу відносно сукупності характеристик системи.

Проте вимоги, які ставляться до якості освіти різними споживачами освітніх послуг, суттєво різняться між собою [261]. «Неможливо встановити єдиний ряд критеріїв чи стандартів для якості вищої освіти. Кожна із зацікавлених сторін має власні норми та критерії, вироблені відповідно до своїх завдань чи вимог» [53, с. 32]. Ми згодні, що вимоги різних суб'єктів до освіти різняться, іноді суттєво, водночас не можемо погодитися з надто категоричною позицією автора про неможливість їх узгодження. Насправді критерії різняться, різні суб'єкти ставлять до освіти різні вимоги та очікують різного ефекту, однак ці вимоги можуть і, що важливіше, мусять бути узгоджені. В іншому разі забезпечення якісної освіти виявиться утопією.

Розглянемо детальніше очікування від освіти різних освітніх суб'єктів. Зокрема, студенти (та їхні батьки) прагнуть отримати вищу професійну освіту для подальшого працевлаштування, кар'єрного зростання, започаткування власної справи, досягнення соціального статусу, отримання відстрочки від призову на військову службу тощо.

Різняться і цілі роботодавців. Вони прагнуть отримати добре підготовлених фахівців, які могли б швидко адаптуватися до трудової діяльності. Наприклад, «на великих підприємствах роботодавці надають перевагу фахівцям для виконання чітко обмежених функціональних обов'язків досить вузького спрямування; роботодавці

малих та середніх підприємств, як правило, намагаються отримати фахівця для виконання широкого спектру завдань» [3, с. 52].

Основна мета держави як суб'єкта освіти зафіксована у низці нормативних документів. Зокрема у Національній доктрині розвитку освіти йдеться про те, що держава повинна забезпечити «підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці» [145].

Отже, погляди на значення та роль освітніх стандартів суттєво різняться, тому питання стандартизації освіти є складним та дискусійним. З одного боку, стандартизація освіти оцінюється позитивно, оскільки забезпечує своєрідний алгоритм соціальних дій в освіті для забезпечення стійкості соціальних процесів. Сьогодні вона слугує основою формування єдиного національного освітнього простору, а також його інтеграції з європейськими освітніми системами.

Входження України до Болонського процесу підсилює роль стандартизації, при цьому все більшого значення набувають міжнародні показники, критерії, стандарти і норми у галузі освіти. Розробка прийнятної для всіх країн-учасниць Болонського процесу процедури узгодження освітніх стандартів, тобто академічних кваліфікацій, навчальних курсів, дипломів, свідоцтв тощо, неможлива без гармонізації вимог системи стандартів вищої освіти України зі стандартами фахових асоціацій та вимогами професійних спілок європейських країн і освітніх стандартів провідних університетів за прийнятими в Європі критеріями, механізмами й методами оцінювання якості фахової підготовки та освіти. Що стосується функцій державного стандарту освіти, то вони полягають у:

- забезпеченні однакових можливостей для всіх громадян в отриманні якісної освіти;
- створенні умов для надання якісних освітніх послуг;
- формуванні цілісності освітнього простору;
- наданні можливості кожній особистості орієнтуватися в освітньому просторі, формувати свої потреби і реалізувати свої можливості, свідомо готуватися до переходу на подальший етап навчання;
- створенні державної системи моніторингу якості освіти.

Як підкреслено вище, абсолютизація державних стандартів і їх розгляд як еталонів якісної освіти веде до парадоксальної ситуації.

Нині в Україні на державному рівні реальним вираженням позитивної оцінки якості освіти виступає факт державної акредитації освітньої програми чи вищого навчального закладу в цілому. Прийняття рішення відповідними державними структурами про державну акредитацію вищого навчального закладу підтверджує, що освітня діяльність ВНЗ визнається якісною. Зрозуміло, без наявності відповідного документа навчальні заклади не можуть здійснювати свою діяльність. Якщо дотримуватися такої логіки, то національна вища освіта загалом є якісною, оскільки усі навчальні заклади здійснюють освітню діяльність, маючи відповідний документ, що підтверджує якість освітніх послуг, які вони надають. Однак численні соціологічні дослідження, в тому числі й наші, засвідчують невдоволеність суспільства якістю освітніх послуг [258; 267; 282; 283; 293; 342]. Така ситуація вказує на те, що зіставлення якості освіти лише з державними стандартами не відповідає «духу» сучасного суспільства. Демократизація освітнього простору, формування інформаційного суспільства вимагає врахування думки різних суб'єктів освітнього процесу.

Неоднозначним виявляється ставлення до освітніх стандартів і у зв'язку з модифікацією функцій інституту освіти: по-перше, освіта забезпечує підготовку професіоналів, є засобом розв'язання економічних та соціокультурних проблем суспільства, проникає в усі сфери суспільної життєдіяльності, по-друге, освіта стає самоцінністю. Таким чином, стандарт мав би стати формою рефлексії суспільства щодо призначення і ролі освіти, відображати соціально-економічні реалії, враховувати «дух часу» та цивілізаційні зміни, забезпечувати «рух на випередження». Виходячи з такої позиції, стандарти покликані визначати «граничні» вимоги до освіти, залишаючи місце поступу, творчості, розвитку. За умови формування і відображення у них максимальних вимог, не буде змоги забезпечувати багатоманіття, розкривати перспективу, розвивати академічні свободи та ін. Стандартизація в освіті не може жорстко регламентувати організацію та розвиток системи освіти, а має бути засобом її стимулювання до саморозвитку й самовдосконалення.

З огляду на те, що потреби споживачів та їхні вимоги до освіти постійно змінюються, процес узгодження вимог та їхнє втілення в освітні норми, формування єдиних освітніх стандартів набуває постійного та неперервного характеру. Таким чином, соціальна стандартизація освіти постає як предмет переговорів, узгоджень і

результат компромісів зацікавлених суб'єктів освітнього процесу. Необхідна якість результату діяльності освітньої системи відображається у системі вимог, щодо яких дійшли згоди учасники освітнього процесу. У випадку відповідності отриманого результату цій системі вимог формується потенційна якість результату, тобто особи та фахівця з певними здібностями до виконання професійної діяльності відповідно до моделей «випускника», які представлені у програмах та кваліфікаціях за спеціальностями вищої освіти.

Отже, схематично ми зобразили два підходи до визначення якості освіти: традиційний, який засновується на державному освітньому стандарті, та сучасний, в основу якого покладені як державний, так і соціальні стандарти [289] (див. рис. 4.1).

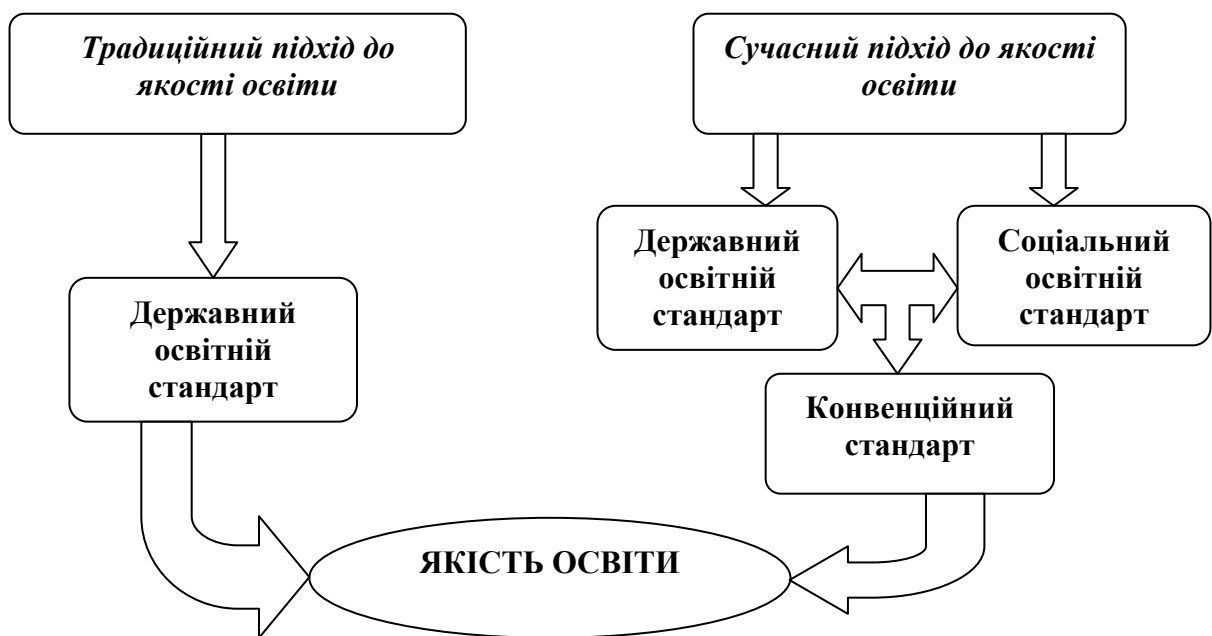


Рис. 4.1. Підходи до забезпечення якості освіти

Для вітчизняної системи освіти більш характерний традиційний підхід. Ми обґрунтовуємо потребу якнайшвидшого переходу до другого, який є більш адекватний вимогам сьогодення, є за своєю суттю більш демократичним і ефективним з огляду на полі-суб'єктність освітнього простору.

Перехід до багаторівневої системи підготовки фахівців передбачає, як відзначають російські дослідники, «радикальну зміну змісту державних освітніх стандартів» [120, с. 157]. Відбувається формування третього покоління освітніх стандартів, вибудованих на компетентнісній основі. Грунтуючись на досвіді вищих навчальних закладів Росії, дослідники відзначають, що «акценти у змісті стандартів повинні бути радикально зміщені у напрямі загальних та професійних компетенцій випускників і методів оцінювання рівня їхньої підготовки; окрім того, стандарти повинні включати вимоги до умов, необхідних для досягнення необхідного рівня якості» [120, с. 158].

Проблема стандартизації освіти ускладнюється тим, що «треба вести мову не про підвищення «старої» якості, а про надання освіті нових якісних характеристик» [120, с. 159].

Якісна система освіти спрямована на досягнення довгострокових ефектів (результатів), які відображають не стільки нинішні, скільки прогнозовані потреби динамічного суспільства. Для досягнення нової якості організація освіти та структура управління освітою повинні відображати основні характеристики нової економіки і суспільства, що ґрунтується на знаннях: вона має бути гнучкою, інноваційною і здатною швидко сприймати зміни, що відбуваються. Слід відзначити, що сьогодні освітня система не орієнтується на довгострокові ефекти навчання. Це значною мірою обумовлює її нездатність до продуктивних змін. Як підкреслює В. Курбатов, наявні проблеми поглиблюють:

- «відсутність чіткого зрозумілого зв'язку між освітніми стандартами та довгостроковими ефектами (результатами) навчання;
- у стандартах недостатньо відображені сучасні уявлення про те, які освітні результати є затребувані економікою, що ґрунтується на знаннях, та громадянським суспільством;
- система професійної освіти не концентрує уваги на результатах» [120, с. 160].

З метою підвищення якості вітчизняної вищої освіти важливо застосовувати європейські стандарти якості для ліцензування і акредитації українських ВНЗ та брати участь у європейській мережі з оцінювання якості освіти. Незаперечним є той факт, що освіта має адекватно реагувати як на виклики глобалізації, так і на глибинні зміни в суспільстві, його економіці, політиці, культурі.

Входження України до Болонського процесу ставить нові вимоги до розвитку вищої освіти в країні. У зв'язку з цим на сферу вищої освіти чекають складні організаційні перетворення, які мають бути усвідомлені і сприйняті кожним суб'єктом освітнього процесу (від міністра до викладача та студента). Успіх реформ залежить від того, якою мірою прогресивні реформаторські ідеї прийняті і втілюються у практичній діяльності. Однак, головне, щоб їх розуміли і сприймали ті, хто вчиться, і ті, хто надає роботу.

Таким чином, у своєму дослідженні ми виходимо з того, що «якість освіти доцільно розглядати як конвенційний феномен, тобто як результат узгодження між усіма учасниками освітнього процесу і співвіднесення їхніх потреб з нормативними вимогами, прийнятими в системі освіти, і соціокультурними потребами, особливостями функціонування освітньої системи у суспільстві» [274, с. 260]. Отже, формування соціального стандарту передбачає аналіз взаємодії спільнот, залучених до освітнього процесу, оскільки саме їхня успішна взаємодія постає важливою передумовою забезпечення якісної освіти.

Визначаючи процес стандартизації освіти як невід'ємний атрибут усіх освітніх систем, ми вважаємо, що сучасні цивілізаційні виклики вимагають відповідального та науково обґрунтованого переходу до впровадження соціальної стандартизації. Соціальні стандарти освіти, будучи прямо пов'язаними з якістю освіти, передбачають охоплення та інтеграцію вимог усіх суб'єктів освітнього процесу, що дасть можливість забезпечувати динамізм освітньої системи, її розвиток. Подальшого дослідження при цьому потребує формування системи моніторингу потреб та вимог суб'єктів освітнього процесу до якості освіти, механізмів їхнього узгодження та трансформації у стандарти освіти.

Встановлення якості освіти на рівні як суспільства загалом, так і окремого навчального закладу трансформується у безперервний процес узгодження інтересів різних зацікавлених груп – суб'єктів освіти. У такому випадку освіта повинна оцінюватися за різними, але водночас узгодженими критеріями, які відображають різноманітні аспекти даного явища та багатоманітні вимоги.

У підсумку, якісна освіта буде результатом консенсусу суб'єктів освітнього процесу відносно сукупності процесуальних та результативних характеристик системи, а соціальний стандарт освіти – своєрідним контрактом, укладеним між освітніми агентами [275;

289]. Цей контракт, з позицій неінституціоналізму, фіксує загальні правила взаємодії суб'єктів у напрямі адаптації структури їхніх взаємовідносин до умов, що змінюються.

При оцінці якості освітніх послуг на практиці акцентується на інвестиціях у систему професійної освіти і на процесах, що у ній відбуваються (фінансування, розробка програм професійної підготовки кадрів, методик, методичного забезпечення), залишаючи поза належною увагою оцінку ефектів системи (наприклад, засвоєння навичок і ключових компетенцій).

## РОЗДІЛ 5. ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ОЦІНКАХ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

### 5.1. Аксіологічний вимір освіти: за результатами емпіричних досліджень

Формування інформаційного суспільства зумовило глибокі структурні зміни в усіх підсистемах сучасного соціуму. В епіцентр соціальних змін потрапила освіта, в якій відбуваються суттєві модернізаційні впливи як цілеспрямованого, так і стихійного характеру. Вони відбиваються на ставленні суспільства до освіти. Однак сучасна наукова думка, зокрема соціологічна, не володіє достатніми знаннями щодо того, в якому напрямі і наскільки переосмислюється роль освіти у сучасному суспільстві, в чому полягає цінність вищої освіти для людини і для суспільства, які чинники підвищують інтерес до вищої освіти, що визначає якість отримуваної освіти тощо. На ці запитання не знаходимо вичерпних відповідей, незважаючи на значну активізацію наукових досліджень із проблем освіти.

Вибудовуючи алгоритм власного дослідження якості освіти, ми не змогли обійти своєю увагою її аксіологічний вимір. Необхідність такого виміру пояснюємо тим, що, вивчаючи якість освіти треба з'ясувати критерії, за якими її оцінюють суб'єкти освітньої діяльності. На наш погляд, визначення цих критеріїв має відбуватися саме на ціннісних засадах, тобто виходячи з ціннісної значущості освіти [263; 281]. Поділяючи позицію Н. Смелзера, ми будемо трактувати цінності як «загальноприйняті переконання стосовно цілей, до яких людина повинна прагнути» [201, с. 90]. Ставлення до освіти, місце освіти в системі цінностей, мотиви здобуття освіти формують своєрідну «канву», з позицій якої оцінюється якість освіти, завдяки чому все перелічене вище набуває нормативного характеру. Як зазначав Н. Смелзер, саме цінності обґрунтовують «норми чи очікування і стандарти, які реалізуються у процесі взаємодії між людьми» [201, с. 51]. Таким чином, якщо з позицій держави якість освіти буде оцінюватися через відповідність чітко прописаним стандартам, то на рівні суспільства, окремих соціальних спільнот чи конкретних індивідів вона визначатиметься з огляду на систему



цінностей, на основі яких формується схильність до певного сприйняття різноманітних явищ, процесів, умов життєдіяльності тощо.

Природа цінностей є багатогранною. Виходячи з цього, Л. Сокурянська у запропонованому нею визначенні цінностей акцентує увагу одночасно на їхньому раціональному (когнітивному), емоційному (афектному) і волюнтативному (пов'язаному з «вибором») характері та інтерпретує цінності як «концепції життєвих переваг особистості (або соціальної групи), що відображають її здатність до осмислення навколишньої реальності, оцінного ставлення до неї, а також її емоційний (афективний) стан, волютивні інтенції і постають головними мотиваторами індивідуальної (чи групової) поведінки і діяльності» [205, с. 117]. Поділяючи такий підхід, ми отримуємо додаткові аргументи для обґрунтування нашої позиції щодо важливості в межах дослідження якості освіти виявлення того, яке місце в суспільній аксіологічній системі посідає освіта.

При аналізі цінностей важливою є їхня типологія. Найбільш застосовуваною у соціології і загальноприйнятою є типологія М. Рокіча, який класифікував цінності на термінальні (цінності-цілі) та інструментальні (цінності-засоби). Термінальні цілі виражають головні орієнтири поведінки особистості, її мету та ідеали, а інструментальні – засоби досягнення поставленої мети і реалізації цих ідеалів. Л. Сокурянська пропонує ще один підхід до типології цінностей, який ґрунтується на «соціокультурній підставі, тобто відповідно до цивілізаційного критерію» [205, с. 131]. Згідно з таким підходом, соціолог виділяє цінності традиціоналістські, тобто ті, що сформувалися у надрах традиційного суспільства; модерністські, що виникли в суспільствах типу *modernity*, та постмодерністські, що зароджуються у постмодерному суспільстві, в умовах третьої «хвилі» цивілізації [205, с. 131]. При такому поділі постає питання, до якої групи цінностей належить освіта. Що стосується типології М. Рокіча, то, як свідчать результати досліджень, здійснених кафедрою соціології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, для сучасних студентів та їхніх батьків освіта є водночас і термінальною, і інструментальною цінністю, причому «прагматична цінність освіти домінує у ціннісній свідомості студентської молоді, витісняючи її термінальний ціннісний дискурс, що зумовлюється модернізацією та постмодернізацією ціннісних орієнтацій сучасного студентства» [205, с. 346]. Ціннісна амбівалентність освіти виявляється також у її аналізі, побудованому на

соціокультурному (цивілізаційному) критерії. З одного боку, освіта є модерністською цінністю, оскільки завдяки їй людина може досягти більш високого соціального статусу, здобути професійну, службову та громадську кар'єру (освіта як цінність досягнення), з іншого ж боку, саме освіта допомагає людині самореалізуватися, досягти якісних змін у житті, відчувати свою приналежність до референтної групи і долучитися до неї, тобто виступає постмодерністською цінністю.

Аналізуючи місце освіти у ціннісній системі сучасного українського суспільства, ми звернулися до результатів крос-регіонального соціологічного дослідження, проведеного нами у Львівській та Луганській областях (керівник проекту – проф. І. Кононов), детальну характеристику якого ми дали у передмові до монографії [107]. Наголосимо, що одержані нами результати характеризують «зріз» громадської думки. Отримані дані, зрозуміло, мають суб'єктивний характер, однак відображають ставлення до освіти у суспільстві, її оцінку. Водночас ця оцінка розкриває уявлення масової свідомості про якість освіти, яке враховує не стільки внутрішні показники якості, які визначаються більш точно шляхом педагогічних і освітніх параметрів, скільки показники поза системою освіти, віддзеркалюючи систему цінностей суспільства, ситуацію на ринку праці тощо. Оскільки цінності є важливою складовою культури кожного суспільства, вони постають регуляторами діяльності різноманітних соціальних суб'єктів (як групових, так і індивідуальних). Цінності – це своєрідні «проекти бажаного суспільного життя, проекти способів подолання суспільних конфліктів, відносин індивідів та різноманітних соціальних груп, включення груп та індивідів у соціальні інститути. На основі цінностей, які є досить стійкими у часі, формуються норми, зорієнтовані на типові ситуації. Цінності у поєднанні з нормами формують установки – тобто готовність до певних видів діяльності» [104]. На соціетальному рівні цінності кристалізуються у певний соціальний проект, задаючи вектор розвитку. Відзначимо ще один методологічний момент нашого аналізу. Слід розмежовувати поняття «цінності» та «ціннісні орієнтації», оскільки «перше з них (цінності), – на думку Л. Сокур'янської, – належить категоріальному апарату філософії та соціології, а друге (ціннісні орієнтації) – соціології та соціальній психології» [205, с. 122]. Тобто саме ціннісні орієнтації є більшою мірою соціологічним поняттями і більш цікаві

для дослідження соціологічній науці. Л. Сокурянська доводить, що «соціолог досліджує не стільки цінності, які є переважно філософськими (світоглядними) концептами, скільки ціннісні орієнтації як процес і результат інтеріоризації особистістю (групою) цих концептів, оскільки саме вони є з'єднувальною ланкою між індивідом та суспільством» [205, с. 122]. Тож звернімося до аналізу ціннісних орієнтацій різних соціальних груп в українському суспільстві та місця освіти у їх системі.

Базуючись на результатах проведеного нами міжрегіонального дослідження, ми з'ясували особливості ціннісних орієнтацій мешканців Львівщини та Луганщини [263; 349]. Проведення дослідження саме у цих областях зумовлено тим, що саме вони значною мірою репрезентують Захід і Схід України, Галичину та Донбас [105; 107; 108]. Саме ці регіони, на думку І. Кононова, є «полюсами регіональної системи України, ... що відіграють визначальну роль у формуванні конфігурації міжрегіональних відносин по осі Схід – Захід» [108, с. 20].

У таблиці 5.1 проілюстровано ціннісні орієнтації мешканців Львівщини та Луганщини.

**Таблиця 5.1. Ціннісні орієнтації мешканців Львівщини та Луганщини (середнє значення / ранг)**

Цінності	Львівщина				Луганщина			
	м.Львів	м.Дрогобич	Села Львівщини	У цілому по масиву	м.Луганськ	м.Стаханов	Села Луганщини	У цілому по масиву
Багатство	3,3	3,2	3,2	<u>3,2</u> 12	3,4	3,4	3,6	<u>3,5</u> 11
Високий суспільний престиж	3,0	3,3	2,7	<u>3,0</u> 13	3,3	3,2	3,1	<u>3,2</u> 12
Вільний духовний розвиток	3,7	4,0	3,7	<u>3,8</u> 9	3,5	3,2	2,7	<u>3,1</u> 13
Влада над людьми	2,1	1,9	1,7	<u>1,9</u> 16	2,0	2,1	1,7	<u>1,9</u> 16
Доступність якісної освіти	4,1	4,4	4,2	<u>4,2</u> 4-6	4,2	4,3	4,2	<u>4,2</u> 5-6

Цінності	Львівщина				Луганщина			
	м.Львів	м.Дрогобич	Села Львівщини	У цілому по масиву	м.Луганськ	м.Стаханов	Села Луганщини	У цілому по масиву
Здатність розв'язувати важливі суспільні завдання	2,9	3,1	2,5	$\frac{2,8}{14}$	3,0	2,9	2,5	$\frac{2,8}{14-15}$
Кохати і бути коханим (ою)	4,1	4,2	4,1	$\frac{4,1}{7}$	4,3	4,3	4,2	$\frac{4,3}{4}$
Міцна сім'я і родинні стосунки	4,6	4,9	4,8	$\frac{4,8}{1-2}$	4,7	4,7	4,8	$\frac{4,7}{1-2}$
Міцне здоров'я	4,7	4,8	4,9	$\frac{4,8}{1-2}$	4,7	4,7	4,8	$\frac{4,7}{1-2}$
<b>Освіта та знання</b>	4,1	4,5	4,1	$\frac{4,2}{4-6}$	4,3	4,3	4,0	$\frac{4,2}{5-6}$
Особиста незалежність	4,1	4,3	4,1	$\frac{4,2}{4-6}$	4,1	3,9	3,7	$\frac{3,9}{8}$
Побутовий комфорт	3,8	3,8	3,4	$\frac{3,7}{10-11}$	4,2	3,9	4,0	$\frac{4,0}{7}$
Професійна самореалізація	3,8	3,9	3,5	$\frac{3,7}{10-11}$	3,9	3,7	3,5	$\frac{3,7}{9-10}$
Розваги	2,9	2,7	2,3	$\frac{2,6}{15}$	3,0	2,9	2,4	$\frac{2,8}{14-15}$
Спілкування з близькими за духом людьми	4,1	4,1	3,9	$\frac{4,0}{8}$	3,9	3,7	3,5	$\frac{3,7}{9-10}$
Успішне виховання дітей	4,4	4,7	4,6	$\frac{4,6}{3}$	4,4	4,4	4,4	$\frac{4,4}{3}$

\*Середнє значення ставлення до цінностей, що представлено в цій та наступних таблицях, визначалося за 5-бальною шкалою, на якій позиції 1 відповідало значення – «зовсім не цінна», 2 – «не дуже цінна», 3 – «важко відповісти однозначно», 4 – «цінна», 5 – «дуже цінна».

Як бачимо, в обох досліджуваних регіонах лідируючі позиції посідають традиціоналістські цінності, пов'язані зі здоров'ям, родиною, вихованням дітей. Предметом нашого наукового зацікавлення стало виявлення місця освітніх цінностей в ієрархії ціннісних орієнтацій мешканців Львівщини та Луганщини. Аналізуючи динаміку ціннісних орієнтацій українців, Л. Сокурянська

вказує на «формування у суспільній свідомості такого стереотипу, в контексті якого освіта не постає серед найважливіших життєвих цінностей» [205, с. 275], що життєвий успіх досягається не завдяки освіті, а іноді навіть всупереч їй. Пік такого ставлення припадає, за висновками дослідниці, на середину 1990-х рр., однак з початку 2000 рр. у масовій свідомості спостерігаються позитивні зрушення у ставленні до освіти, пов'язані з певними позитивними змінами у суспільстві в цілому.

Результати наших власних досліджень підтверджують ці висновки і засвідчують підвищення значущості освіти у суспільній свідомості. Наведені у таблиці 5.1 дані вказують на те, що цінності, пов'язані з освітою, займають досить високі позиції в ієрархії ціннісних орієнтацій громадян України. Зокрема, середнє значення цінності «освіта та знання» (4,2) є однаковим для мешканців як заходу, так і сходу України, хоча на заході вона зайняла дещо вищі рангові позиції (4 – 6), аніж на сході (5 – 6). Такі ж рангові позиції та середні значення характерні і для цінності «доступність якісної освіти».

На наш погляд, це свідчить про усвідомлення значимості освіти у сучасному суспільстві та зростання потреби в ній. Освіта усе більше стає тим ресурсом, який трансформується у важливий соціальний чинник розвитку та професійної реалізації [265; 276]. Цю тенденцію зумовлюють і вимоги ринку праці, який усе більше орієнтується на працівників з вищою освітою. Поширеною є практика, коли роботодавці при прийомі на роботу однією з вимог до претендентів ставлять наявність вищої освіти. Це стосується часто навіть тих вакансій, які не потребують високого освітнього цензу.

У межах здійсненого нами дослідження нас, звісно, передовсім цікавили ціннісні орієнтації молодого покоління, його ставлення до освіти та освіченості. З цією метою з масиву опитаних громадян досліджуваних регіонів України ми виокремили вікову групу 18–29 - літніх. У таблиці 5.2 подано ієрархію ціннісних орієнтацій молоді Львівщини та Луганщини.

Варто зауважити, що ціннісні орієнтації молодих людей є більш напруженими, про що свідчать вищі середні бали практично по усіх позиціях [263]. Це стосується традиціоналістських ціннісних орієнтацій, пов'язаних з родиною та здоров'ям, які посідають лідируючі позиції так само, як і в інших вікових групах.

Таблиця 5.2. Ціннісні орієнтації молоді Львівщини та Луганщини (середнє значення / ранг)

Цінності	Львівщина		Луганщина	
	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг
Багатство	3,7	12	3,7	10
Високий суспільний престиж	3,5	13	3,6	11-12
Вільний духовний розвиток	4,0	10-11	3,3	14
Влада над людьми	2,5	16	2,3	16
<b>Доступність якісної освіти</b>	<b>4,4</b>	<b>5-7</b>	<b>4,5</b>	<b>4</b>
Здатність вирішувати важливі суспільні завдання	3,2	15	3,2	15
Кохати і бути коханим (ою)	4,6	4	4,6	3
Міцна сім'я і родинні стосунки	4,9	1	4,7	1-2
Міцне здоров'я	4,8	2	4,7	1-2
<b>Освіта та знання</b>	<b>4,4</b>	<b>5-7</b>	<b>4,4</b>	<b>5-6</b>
Особиста незалежність	4,4	5-7	4,2	8
Побутовий комфорт	4,0	10-11	4,1	9
Професійна самореалізація	4,3	8	4,3	7
Розваги	3,3	14	3,4	13
Спілкування з близькими за духом людьми	4,2	9	3,6	11-12
Успішне виховання дітей	4,7	3	4,4	5-6

Досить високі щаблі у структурі ціннісних орієнтацій молоді займають цінності самореалізаційні. Л. Сокурянська доводить, що «саме в молодому віці ціннісне «ядро» особистості (її найважливіші цінності та ціннісні орієнтації) розширюються максимально. «Ядерне» позиціонування багатьох молодіжних цінностей пояснюється тим, що саме у цьому віці їх напруженість досягає максимальних значень (насамперед тих цінностей, реалізація яких допоможе молодій людині створити фундамент свого майбутнього)» [203, с. 542]

Середні бали, що свідчать про цінність освіти та знань, є вищими у віковій групі 18 – 29-літніх, ніж по масиву загалом. Це стосується як респондентів Львівщини (4,4), так і Луганщини (4,4). Однак за ранговими позиціями цінність освіти та знань зберегла своє

місце у молоді Луганщини (5 – 6 ранг), а у цінностях молоді Львівщини опустилася на нижчу позицію (5 – 7 ранг), пропустивши вперед цінність «кохати і бути коханим». Наведені дані переконують, що у масовій свідомості поступово зростає розуміння значимості освіти, знань та інформації для кожного індивіда й суспільства загалом.

Виходячи із завдань нашого дослідження, до переліку цінностей було включено «доступність якісної освіти». Результати засвідчили, що в ієрархії ціннісних орієнтацій «доступність якісної освіти» виявилася досить напруженою. Регіональний аналіз показав більшу значимість цієї цінності для луганчан, ніж для львів'ян (відповідно 4 ранг і 5 – 7 ранг). Забезпечення рівного доступу до якісної освіти є одним з пріоритетів в освітній політиці нашої держави, що зафіксовано в основних освітніх документах [67]. На практиці, як обґрунтовує С. Оксамитна, «сучасна українська держава – основний інституційний актор щодо формування соціальної політики, зокрема й освітньої, не ставить перед собою мету і завдання створення умов рівності освітніх можливостей для дітей різного походження» [159, с. 213]. Проблема нерівності можливостей – одна з найбільш дискутованих у соціології освіти і привертає значну увагу як вітчизняних дослідників [36; 134; 159; 160; 191; 237; 282], так і пострадянських та закордонних науковців [100; 135; 246; 308]. Саме «доступність освіти для всіх здібних на мотивованих, – на думку С. Оксамитної, – вважається певною мірою засобом втілення принципу рівності можливостей, меритократичності сучасного демократичного суспільства» [160, с. 117]. Водночас доводить, з чим ми погоджуємося, що «кінцевий результат процесу навчання – це завжди нерівність, але сам процес здобуття індивідами різних рівнів освіти формально визначається на засадах рівності доступу і навіть часткової обов'язковості для всіх» [158, с. 153]. Цьому покликана сприяти диференціація типів навчальних закладів, збільшення різноманітності навчальних програм, ступневистість освіти тощо. Однак «така диференціація, з одного боку, є спробою відійти від безальтернативності, одноманітності, регламентації, яка існувала тривалий час, та свідчить про демократизацію освітньої сфери» [274, с. 272]. З іншого боку, реформи в освіті стали каталізатором зростання соціальної нерівності у доступі до якісної освіти, перетворилися на канал соціального розшарування. Так, «експансія вищої освіти супроводжується поглибленням сегрегації та

стратифікації (за доступом і якістю) закладів освіти всіх рівнів, починаючи з дошкільної» [158, с. 213].

Одержані нами дослідницькі результати вказують на різницю у значущості цінності «доступність якісної освіти» у різних вікових групах (див. табл. 5.3).

**Таблиця 5.3. Цінність доступності якісної освіти залежно від віку та місця проживання респондентів (середнє значення / стандартне відхилення)**

Вікові групи	Львівщина			Луганщина		
	м. Львів	м. Дрогобич	Села Львівщини	м. Луганськ	м. Стаханов	Села Луганщини
<b>18-29</b>	4,28 0,893	4,48 0,944	4,50 0,885	4,43 0,775	4,30 1,174	4,65 0,671
<b>30-59</b>	4,12 1,064	4,47 0,924	4,45 0,848	4,28 1,024	4,62 0,727	4,43 0,886
<b>60 і старші</b>	3,75 1,322	4,28 1,082	3,57 1,501	3,86 1,307	4,19 1,022	4,11 1,343

Наведені дані дають підстави говорити про обернену залежність між значущістю цінності «доступність якісної освіти» та віком респондентів: зі зростанням віку значущість цієї цінності знижується. У віковій групі 18 – 29 показники є найвищими, що засвідчує відчуття молодими людьми недостатності доступу до якісної освіти. Показники у групі 30 – 59-літніх щодо значущості даної цінності нижчі, але не суттєво. Респонденти цієї групи є представниками батьківського покоління, і вони усвідомлюють, що подальше самовизначення їхніх дітей, їхнє майбутнє залежить від отримання ними якісної освіти. Найбільш напруженою ця цінність виявилась у батьків, які мешкають у невеликих містах (у даному випадку у Дрогобичі та Стаханові). У найстаршій віковій групі найбільш високі оцінки аналізованої цінності також у мешканців Дрогобича та Стаханова.

Результати, що характеризують позицію молоді у ставленні до освітніх цінностей залежно від місця проживання, наведені у таблиці 5.4.



Таблиця 5.4. Орієнтації молоді на освітні цінності залежно від місця проживання (середнє значення / стандартне відхилення)

Цінності	Львівщина			Луганщина		
	м. Львів	м. Дрогобич	Села Львівщини	м. Луганськ	м. Стаханов	Села Луганщини
Освіта та знання	4,34 0,823	4,45 0,901	4,50 0,921	4,47 0,907	4,43 0,921	4,30 1,081
Доступність якісної освіти	4,30 0,893	4,46 0,944	4,50 0,885	4,43 0,775	4,30 1,174	4,65 0,671

Виходячи з даних таблиці 5.4, можна зробити висновок про наявність певних відмінностей у ставленні до освіти молодих мешканців різних населених пунктів. Доступність якісної освіти виявляється більш актуалізованою зі зменшенням розмірів населеного пункту. Це стосується обох досліджуваних регіонів. Сільська молодь як Львівщини, так і Луганщини більшою мірою, ніж міська, серед пріоритетних цінностей відзначає «доступність якісної освіти». Такі результати вказують на менші можливості молоді невеликих населених пунктів, насамперед сільських, отримати якісну освіту. Зіставлення даних у розрізі типів населених пунктів дало нам змогу виявити певні відмінності у ставленні молоді Львівщини та Луганщини до такої цінності, як «освіта та знання». Загалом орієнтації на цю цінність є досить високими. Проте, якщо на Львівщині ми спостерігаємо зростання показників при зменшенні розмірів населеного пункту, то на Луганщині прослідковується протилежна тенденція – цінність освіти та знань зростає при збільшенні розмірів населеного пункту. На наш погляд, це може зумовлюватися структурою зайнятості у регіонах. На Луганщині нижча значущість для сільської молоді цінності «освіта та знання», можливо, пояснюється орієнтацією значної частини вихідців з сіл на зайнятість у промисловому комплексі регіону, що вимагає середньої професійно-технічної освіти, яка є досить доступною та представлена широкою мережею навчальних закладів. На Львівщині сільська молодь практично немає ні шансів для професійної самореалізації за місцем проживання, ні бажання залишатися у селі. В. Тарасенко доводить, «що у молодих людей, що залишилися у селі,

вибір занять обмежений. Ті ж, хто осів у містах, навряд чи повернуться до села» [218, с. 16]. Звідси, прагнення отримати освіту та завдяки їй знайти роботу у невеликому місті чи обласному центрі й виїхати зі села.

Неоднаковим є ставлення до освіти чоловіків та жінок (див. табл. 5.5). Це стосується як молоді, так і людей середнього віку. Варто звернути увагу на результати: більш цінною виявилася «доступність якісної освіти» для жінок, ніж для чоловіків. Яскравіше ця різниця притаманна віковій групі 18 – 29-літніх.

**Таблиця 5.5. Цінність доступності якісної освіти залежно від статі та віку респондентів**  
(середнє значення /стандартне відхилення)

Вікові групи	Значимість цінності «доступність якісної освіти»		
	Чоловіки	Жінки	У цілому по масиву
18-29	4,31	4,48	4,39
	0,949	0,881	0,918
30-59	4,30	4,42	4,37
	1,040	0,885	0,957

На нашу думку, наведені дані потребують окремого поглибленого дослідження, однак вони можуть свідчити, наприклад, про більшу налаштованість жінок на отримання освіти. Такі тенденції, зокрема більшу зорієнтованість на професійну кар'єру дівчат, фіксують також інші дослідники, спираючись на результати фокусованих групових інтерв'ю та аналізу студентських біографій. Л. Сокурянська пояснює прояви цього феномену на пострадянському просторі тим, що «до умов соціуму, який змінюється, легше адаптуються жінки, змушені освоювати нові соціально-професійні ролі» [205, с. 518]. Отримання освіти стає інструментом кар'єрного зростання – важливої умови «особистісної незалежності», насамперед економічної, до якої прагнуть сьогодні молоді жінки.

Аналізовані вище результати дослідження засвідчують, що освіта та знання, а також доступність якісної освіти набувають все більшого значення у сучасному українському соціумі, що свідчить про наявність відповідної «ціннісної бази» для його переходу до «суспільства знань». Хоча освіта є лише важливим фактором, а не гарантією соціальної мобільності, суспільство поступово починає усвідомлювати, що статус

людини у суспільній ієрархії визначатиметься отриманою освітою, точніше її якістю.

Зростання попиту на вищу освіту виявляється і в освітніх установах випускників шкіл. Звернемося до результатів дослідження, проведеного за участю автора «Проблеми та перспективи продовження освіти випускниками шкіл Західної України» (детальну характеристику дослідження подано у вступній частині монографії) [284]. За даними зазначеного опитування, 71% випускників шкіл впевнено заявили про бажання продовжити навчання та здобувати вищу освіту, ще майже 18% вказали, що «швидше хотіли б, ніж ні», приблизно 5% респондентів швидше не збираються отримувати вищу освіту, 1,7% опитаних висловили однозначне небажання вступати до вишу. Нарешті, приблизно кожний двадцятий з тих, хто брав участь у дослідженні, не зміг відповісти на наше питання. Такі результати вказують на високий попит в суспільстві, зокрема в молодіжному середовищі, на вищу освіту (див. рис. 5.1).

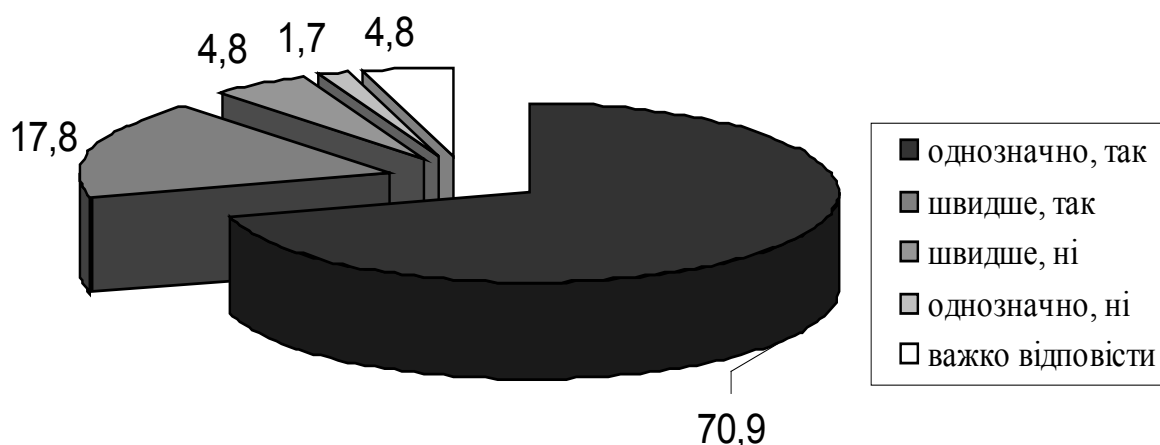


Рис. 5.1. Плани випускників шкіл на здобуття вищої освіти

Проведений нами аналіз планів випускників шкіл на продовження освіти засвідчив обернену залежність між їхніми освітніми намірами та типом і розміром населеного пункту: планують отримати вищу освіту перш за все міські мешканці, орієнтації на продовження освіти сільських мешканців є суттєво нижчими. Такі результати є черговим підтвердженням нерівності у доступі до вищої освіти для вихідців із сіл. Нижча якість базової середньої освіти ставить у нерівні умови випускників сільських шкіл у доступі до вищої освіти (див. табл. 5.6).

**Таблиця 5.6. Плани випускників шкіл на здобуття вищої освіти залежно від місця проживання (%)**

Тип населеного пункту	Планують отримати вищу освіту				
	так	швидше, так	швидше, ні	ні	важко відповісти
Обласний центр	75,4	17,1	2,8	1,4	3,0
Місто обласного підпорядкування	80,5	13,2	3,6	0,7	1,8
Місто районного підпорядкування	68,8	22,4	5,9	0,8	1,3
Селище міського типу	66,2	16,4	5,3	2,4	8,7
Село	54,7	21,9	8,9	3,3	10,9

Отримання бажаної освіти, на жаль, стає сьогодні досить «дорогим задоволенням». Реорганізація системи освіти, поява альтернативного не бюджетного сектора освіти, платних освітніх послуг, зокрема приватних навчальних закладів, робить освіту менш доступною для бідних верств населення, насамперед сільської молоді. Випускники шкіл стають менш мобільними і все частіше орієнтуються на вищий навчальний заклад, який є територіально ближчим, розміщується у регіоні проживання, що здешевлює навчання, у тому числі проїзд до місця навчання, проживання, харчування тощо. У сучасних умовах ми спостерігаємо звуження соціальної бази формування студентського контингенту престижних вишів.

Рівність і «справедливість доступу до освіти проявляється у мінімізації залежності освітніх можливостей від соціального походження та в максимізації їхньої залежності від здібностей та зусиль індивідів» [160, с. 117]. Так, найбільш здібним і обдарованим через механізм фільтрації (конкурсний відбір) повинні бути надані рівні шанси на здобуття вищої освіти та досягнення більш високих статусних позицій у суспільстві. Проте реальністю сьогодення є те, що освіта, насамперед вища, стає доступнішою для вихідців з тих верств, які володіють культурним, а також економічним капіталом, що, зі свого боку, може конвертуватися в культурний капітал [29]. Водночас суттєві ризики постають перед молоддю у зв'язку з відсутністю гарантій, що вкладений в отримання освіти культурний і економічний капітал сім'ї дасть змогу отримати якісну освіту, а

згодом успішно реалізувати себе на ринку праці. На практиці у доступі молоді до якісної освіти постають значні бар'єри, зумовлені низкою об'єктивних чинників [262]. Це свідчить про необхідність включення додаткових механізмів забезпечення рівного доступу молоді до здобуття якісної освіти, незалежно від місця проживання, матеріального становища сім'ї тощо.

Більш глибоке уявлення про місце освіти у ціннісній свідомості молоді дасть нам аналіз ціннісних орієнтацій сучасного студентства. Значимість вивчення свідомості цієї групи доводить Л. Сокурянська, вказуючи, що «цінності та ціннісні орієнтації нинішнього студентства завтра будуть домінувати у суспільстві, яке надає найбільшій ваги знанню та інформації. Звичайно, при умові, що українське суспільство зуміє подолати бар'єри на своєму шляху до «когнітивної мобілізації» (за Р. Інглехартом) [204, с. 424].

У контексті сказаного, хочемо підкреслити специфічність цієї соціальної групи. По-перше, студенти безпосередньо включені до системи вищої освіти, по-друге, є основними прямими споживачами освітніх послуг, по-третє, здобувши освіту, вони вийдуть на ринок праці і реалізовуватимуть отримані знання, свій освітній ресурс на практиці. Л. Сокурянська обґрунтовує специфіку студентства як «соціокультурної спільноти, якій притаманні специфічна система цінностей, установок, моделей поведінки, життєвого стилю, тобто власна субкультура» [224, с. 286]. Особливий дослідницький інтерес до студентства детермінується ресурсоемністю цієї спільноти. Серед домінуючих ресурсів, що вирізняють цю групу з-поміж інших, можна виділити вік, інтелектуальний потенціал, систематичне отримання нових знань, мобільність тощо. За умови ефективного застосування цих ресурсів виокремлена вище соціальна спільнота вже у найближчому майбутньому може визначати напрям суспільних змін, впливати на динаміку переходу до нового цивілізаційного етапу.

Для аналізу місця освітніх цінностей в ієрархії ціннісних орієнтацій студентства, ми звернулися до результатів соціологічних досліджень, проведених соціологами ХНУ імені В. Н. Каразіна серед українського студентства у 2000 – 2001, 2005 – 2007 та 2008 – 2009 рр. З трьох дослідницьких хвиль автор брала участь у двох останніх. Зіставлення емпіричних даних впродовж десятиліття дає уявлення про динаміку змін у ціннісних орієнтаціях студентів (див. табл. 5.7).

Таблиця 5.7. Динаміка орієнтацій українських студентів на термінальні цінності (середнє значення (S), стандартне відхилення (C), ранг (R))\*

Цінності	2001 N = 1972			2006 N = 3057			2009 N = 3058		
	S	C	R	S	C	R	S	C	R
Цікава, творча робота	3,37	0,683	11	3,28	0,729	11	3,44	0,612	12
Матеріальне благополуччя	3,54	0,601	6-7	3,51	0,617	6	3,52	0,549	7
Гарні відносини з оточуючими людьми	3,59	0,586	5	3,64	0,570	3	3,60	0,540	3
Користь, принесена суспільству	2,82	0,791	16	3,03	0,375	15	3,36	0,589	14
Участь у громадському житті, у розв'язанні проблем, що стоять перед суспільством	2,37	0,813	18	2,47	0,827	17	2,095	0,767	17
Освіченість, знання	3,48	0,604	8	3,47	0,632	8	3,47	0,542	10
Особистий спокій, відсутність хвилювань, неприємностей	3,16	0,825	13-14	3,27	0,795	12	3,49	0,605	9
Сімейне благополуччя	3,74	0,529	2	3,79	0,469	2	3,80	0,442	2
Здоров'я	3,76	0,512	1	3,82	0,471	1	3,83	0,421	1
Повноцінний відпочинок, цікаві розваги	3,41	0,666	9	3,25	0,722	13	3,38	0,609	13
Високе службове і суспільне становище	3,16	0,784	13-14	3,00	0,823	16	3,25	0,676	16
Література і мистецтво	2,78	0,832	17	2,32	0,879	18	2,70	0,853	18
Екологічна безпека	3,12	0,805	15	3,06	0,840	14	3,29	0,703	15
Взаєморозуміння з батьками, старшим поколінням	3,34	0,700	12	3,37	0,685	9	3,50	0,605	8
Особиста свобода, незалежність у судженнях і діях	3,62	0,562	4	3,49	0,648	7	3,55	0,552	5-6
Можливість розвитку, реалізації своїх здібностей, талантів	3,54	0,592	6-7	3,52	0,604	5	3,55	0,540	5-6
Економічна незалежність	3,65	0,565	3	3,55	0,624	4	3,57	0,548	4
Побутовий комфорт	3,40	0,720	10	3,33	0,697	10	3,46	0,575	11

\*Джерело: [224, с. 269 – 270].

Отримані результати засвідчують, що домінуючими для українського студентства є традиційні цінності здоров'я та сім'я, які не полишають впродовж тривалого часу свої лідируючі позиції та утворюють міцне ядро ціннісної системи не лише молоді, а й сучасного українського суспільства загалом. Третю позицію в ієрархії цінностей студентів посіла така гуманістична цінність, як «гарні стосунки з навколишніми людьми». Висока значимість цієї цінності, що не виявлено в інших досліджуваних групах, може пояснюватися зростанням дефіциту міжособистісних стосунків внаслідок індивідуалізації життя, впливу комп'ютерних соціальних мереж тощо. Наступні позиції в досліджуваній ієрархії зайняли самореалізаційні цінності, «які презентують постмодерністський ціннісний дискурс» [224, с. 266] – «економічна незалежність» (четвертий ранг), п'ятий та шостий ранги розділили між собою «особиста свобода, незалежність у судженнях і діях» та «можливість розвитку, реалізації своїх здібностей, талантів».

Соціально-економічні проблеми українського суспільства ускладнюють здобуття молоддю незалежного матеріального статусу, актуалізуючи тим самим значущість матеріалістичних (чи модерністських) цінностей, зокрема такої, як «матеріальний добробут» (сьомий ранг) [262]. Заключні позиції в ієрархії цінностей студентства, за результатами дослідження, посідають громадянські цінності (14 – 17 ранг), хоча дослідники, в тому числі і ми торкалися цього питання, [207; 341] фіксують за останнє десятиліття підвищення їхньої значущості, що свідчить про деяке зростання громадянського забарвлення ціннісної свідомості майбутніх фахівців.

Особливий інтерес у нас викликає аналіз місця освітніх цінностей у системі ціннісних преференцій студентів, тобто тих молодих людей, які обрали для себе шлях до професії через систему вищої освіти. При цьому, на наш погляд, надзвичайно важливим є аналіз динаміки орієнтацій на освітні цінності різних поколінь українського студентства часів незалежності. Дані, представлені у таблиці 5.7, свідчать, що орієнтації студентів на таку цінність, як «освіченість, знання» впродовж останнього десятиліття змінилися, але не суттєво. За результатами першої та другої дослідницьких хвиль цінність «освіченість, знання» займала восьму рангову позицію, а дані третього етапу зафіксували зниження її рангу до десяту позиції. При цьому, наголосимо, що значення середніх

показників залишилися практично незмінними, що вказує на усталеність орієнтацій студентів на цінність освіти.

На перший погляд, отримані результати не дають підстав віднести орієнтацію студентів на «освіченість та знання» до лідируючих, її впевнено обійшли матеріальні цінності та самореалізаційні, однак, наголошуємо, значущість її є високою. Також виявлено, що місце ціннісних орієнтацій, пов'язаних з освітою, в ієрархії ціннісних орієнтацій студентів є нижчим, аніж їхнє місце в системі цінностей населення в цілому (див. табл. 5.1). Така парадоксальна ситуація, на нашу думку, може бути пов'язана з усвідомленням зреалізованості освітніх потреб. Якщо виходити з концепції Р. Інглехарта [317], більшою ціннісною значущістю характеризується те, чого не вистачає. Студент усвідомлює, що він успішно подолав вступні бар'єри до вищої школи: зовнішнє незалежне оцінювання як механізм фільтрування, пройшов конкурсний відбір і в даний час здобуває вищу освіту, таким чином освіта знижує свою значимість, а більш напруженими і значимими залишаються ті цінності, які сьогодні не зреалізовані.

З іншого боку, ми до кінця не знаємо, які значення наші респонденти вкладали у ці два поняття «освіченість» та «знання». Якщо б в інструментарії дослідження їх було розмежовано, то результат міг би бути інакшим. Освіченість може сприйматися як формальний результат (наявність диплома) і як реальна складова – наповнення знаннями. Часто для молоді знання виявляються менш цінними, ніж формальний результат (диплом), однак саме знання є реальним наповненням освіти, характеристикою її якості. Більше того, якість освіти вимірюється не тільки сумою знань, але й прищепленими завдяки навчання у вищій школі вміннями постійно поповнювати ці знання, оновлювати їх, застосовувати на практиці. Сучасні студенти, як свідчить наш власний досвід спілкування з цією групою, не цілком усвідомлюють, що за сучасних умов важливо не тільки мати диплом по вищу освіту (звісно, без нього сьогодні важко знайти бажану роботу), але насамперед важливими є знання, на що звертають увагу роботодавці, вдаючись до співбесід, тестувань при прийомі на роботу. На нашу думку, зростання значимості освіти як важливого соціокультурного ресурсу мало б підкріплюватися у суспільстві усвідомленням того, що саме освіта та знання можуть стати умовою, підґрунтям і матеріального добробуту, і економічної незалежності, і, врешті-решт, повноцінної самореалізації.



Досліджуючи студентство, ми усвідомлюємо, що вона не є однорідною групою. Так, Л. Сокур'янська підкреслює лише «відносну гомогенність цієї групи, насамперед вікову однорідність, статусну, ролеву та ціннісну спільність тощо» [205, с. 287]. Студентство – це суттєво диференційована, спільнота. У її структурі можна виділити (і виділяється) множинність субкультурних груп. «Субкультурний плюралізм студентства, – як наголошує Л. Сокур'янська, – обумовлений як зовнішніми (об'єктивними) факторами, зокрема соціальними походженням, національною приналежністю, середовищем конкретного навчального закладу, так і внутрішніми (суб'єктивними), насамперед соціальною ідентифікацією певної студентської спільноти, що проявляється у відповідному соціальному конструюванні та проектуванні реальності» [205, с. 287]. До об'єктивних факторів, які визначають аксіологічну систему студентства, треба віднести і регіональний чинник. У цьому переконують дані, наведені у таблиці 5.2. Спираючись на результати нашого власного міжрегіонального дослідження, здійсненого на Львівщині та Луганщині, і намагаючись зберегти міжрегіональний підхід до аналізу цінностей студентства, ми розділили масив дослідження по студентству на чотири підмасиви за такими регіонами, як центр, схід, захід, південь, та зіставили результати опитування відібраних з масиву навчальних закладів східного й західного регіонів з результатами попереднього міжрегіонального дослідження (див. табл. 5.8).

Суттєва їхня відмінність від загальних результатів по масиву студентів загалом, а також від результатів нашого попереднього дослідження спонукала до більш детального аналізу результатів у всіх чотирьох регіонах. На нашу думку, саме таке зіставлення даних дасть більш повну інформацію про ціннісний світ студентства.

Треба відзначити, що лідируючі (ядерні) цінності здоров'я та сімейного благополуччя є універсальними для всього масиву студентства. Заглиблюючись в особливості ієрархії цінностей студентів виділених регіонів, можна говорити, що регіональний чинник має певний аксіологічний вплив.

Наперед не ставлячи перед собою завдання акцентувати увагу на регіональних відмінностях аксіологічних систем студентства, ми не змогли обійти цього увагою.

Таблиця 5.8. Ціннісні орієнтації студентської молоді залежно від регіону навчання (середнє значення / ранг)

Цінності	Регіон навчання			
	Центр n=693	Захід n=764	Схід n=896	Південь n=705
Сімейне благополуччя	<u>4,67</u> 2	<u>4,74</u> 2	<u>4,75</u> 1	<u>4,77</u> 2
Гарні стосунки з навколишніми людьми	<u>4,52</u> 3	<u>4,55</u> 3	<u>4,48</u> 5	<u>4,53</u> 3
Матеріальний добробут	<u>4,34</u> 7-9	<u>4,32</u> 9	<u>4,50</u> 3	<u>4,50</u> 4
Економічна незалежність	<u>4,42</u> 5	<u>4,33</u> 8	<u>4,47</u> 4	<u>4,45</u> 5
Особиста свобода, незалежність у судженнях і діях	<u>4,42</u> 4	<u>4,35</u> 6	<u>4,42</u> 7	<u>4,41</u> 8
Можливість розвитку, реалізації своїх здібностей, талантів	<u>4,36</u> 6	<u>4,38</u> 4	<u>4,43</u> 6	<u>4,41</u> 6
Порозуміння з батьками, старшим поколінням	<u>4,34</u> 7-9	<u>4,36</u> 5	<u>4,27</u> 10	<u>4,36</u> 10
<b>Освіченість, знання</b>	<u>4,34</u> 7-9	<u>4,29</u> 10	<u>4,28</u> 9	<u>4,41</u> 7
Побутовий комфорт	<u>4,28</u> 9	<u>4,16</u> 12	<u>4,39</u> 8	<u>4,40</u> 9
Особистий спокій, відсутність неприємностей	<u>4,18</u> 12	<u>4,34</u> 7	<u>4,25</u> 12	<u>4,29</u> 11
Цікава, творча робота	<u>4,26</u> 10	<u>4,14</u> 14	<u>4,29</u> 11	<u>4,24</u> 12
Повноцінний відпочинок, цікаві розваги	<u>4,19</u> 11	<u>4,15</u> 13	<u>4,18</u> 13	<u>4,23</u> 13
Можливість приносити користь людям	<u>4,13</u> 13	<u>4,28</u> 11	<u>3,99</u> 14	<u>4,12</u> 14
Екологічна безпека	<u>3,92</u> 15	<u>4,00</u> 15	<u>3,84</u> 16	<u>4,06</u> 15
Високе службове і громадське становище	<u>3,95</u> 14	<u>3,80</u> 16	<u>3,91</u> 15	<u>4,05</u> 16
Участь у громадському житті, у розв'язанні суспільних проблем	<u>3,53</u> 17	<u>3,55</u> 17	<u>3,32</u> 17	<u>3,52</u> 17
Залучення до літератури та мистецтва	<u>3,21</u> 18	<u>3,25</u> 18	<u>3,16</u> 18	<u>3,24</u> 18

З одного боку, збільшення чисельності вищих навчальних закладів у всіх регіонах, а з іншого, економічна криза та здорожчання навчання, спонукає молодь, як уже підкреслювалося вище, зупиняти свій вибір на навчальних закладах, які є територіально ближчими до місця проживання, тобто контингент студентів формується з регіональною прив'язкою [284]. Лише місто Київ з надзвичайно розгалуженою структурою вищих навчальних закладів різних типів залишається освітнім центром, привабливим для абітурієнтів усіх регіонів. У нашому дослідженні виділений регіон «центр» найбільшою мірою представлений студентами вишів Києва. Результати опитування, що характеризують цінності студентів цього регіону, найбільшою мірою схожі до показників значимості цінностей по масиву загалом, оскільки студентство Києва є своєрідним «сплавом» представників різних регіонів. Досить помітною є різниця ціннісних орієнтацій студентів сходу та заходу. Такі цінності, як «матеріальний комфорт» та «економічна незалежність» у студентів сходу зайняли, відповідно, третю та четверту позиції, а студенти західного регіону віддали їм лише дев'яту та восьму позиції. Натомість, четверту та шосту позиції у «західняків» зайняли постмодерністські (постматеріалістичні) цінності, зокрема такі: «можливість розвитку, реалізації своїх здібностей, талантів» та «особиста свобода, незалежність у судженнях і діях». Дещо несподівано на 5 місці, що не спостерігається в інших регіонах, у студентів заходу посіла така гуманістична цінність, як «порозуміння з батьками, старшим поколінням». Водночас студенти сходу та півдня віддали їй десяту позицію. У групі західного регіону на сьому рангову позицію вийшла цінність «особистий спокій, відсутність неприємностей», що не характерно для молоді, яка є динамічною, мобільною соціальною спільнотою, готовою до ризику. В ієрархії цінностей студентів інших досліджуваних регіонів ця цінність посідає одинадцяту – дванадцяту позиції.

Відмінні позиції у студентів сходу і заходу зайняли цінності «побутовий комфорт» (відповідно восьмий і дванадцятий ранг) та «особистий спокій, відсутність неприємностей» (відповідно дванадцятий та сьомий ранг). Громадянські цінності відійшли на периферію у ціннісній ієрархії студентства усіх регіонів. Лише в західному регіоні суттєво вищим є показник, що характеризує

значущість цінності «можливість приносити користь людям» (одинадцятий ранг), у той час як у східному та південному регіонах їй віддана чотирнадцята позиція.

Зосередимося на аналізі орієнтацій студентства на таку цінність, як «освіченість, знання». Показники, що характеризують значущість для студентства цінності, різняться регіонально. Знову ж спостерігаємо, що середній бал по масиву загалом близький за значенням до середнього бала, що характеризує студентів центру (4,33). Найвищий рівень значущості цінності «освіченість, знання», про що свідчить найбільший показник середнього бала (4,41), характерний для студентів півдня з 7 ранговою позицією цієї цінності в ієрархії їхніх цінностей. Суттєво нижчими за рангом, однак майже однаковими за середніми значеннями, є показники, що характеризують значущість аналізованої цінності для студентів заходу та сходу (відповідно, 4,29 та 4,28). При цьому, вищому показнику (4,29) на заході відповідає нижча рангова позиція – десята, і навпаки, показнику 4,28 на сході – дев'ятий ранг. Загалом спостерігаємо, що цінності, пов'язані з освітою, у переліку термінальних цінностей студентської молоді мають високий рівень напруженості, тобто свідчать про високу значимість освіти, проте в ієрархії цінностей вони не займають лідируючих позицій.

Оскільки студентство, яке є об'єктом нашого дослідження, цілеспрямовано і мотивовано здобуває знання, ми провели аналіз взаємозв'язку між орієнтаціями студентів на таку цінність, як «освіченість, знання», та їхньої навчальної успішності (див. табл. 5.9).

Отримані результати дають підставу стверджувати, що цінність освіти корелює із середнім балом навчальних успіхів студентів. Серед тих, хто навчається на «відмінно», дуже цінною вважають для себе освіту удвічі більше студентів, аніж серед тих, хто вчиться на «добре та задовільно» чи на «задовільно». Серед студентів, які навчаються на «задовільно», найбільше тих, для кого освіченість та знання є «не дуже цінними». Серед студентів з вищим балом успішності цей варіант відповіді трапляється вкрай рідко.

**Таблиця 5.9. Взаємозв'язок цінності «освіченість, знання» та навчальної успішності студентів (%)**

Ставлення до освіченості, знання	Навчальна успішність					
	В основному на «задовільно»	На «добре» та «задовільно»	В основному на «добре»	На «добре» та «відмінно»	Тільки на «відмінно»	У цілому по масиву
Дуже цінна	26,8	28,4	37,8	48,5	57,4	44,9
Цінна	48,8	52,8	47,7	43,7	36,9	44,8
Важко відповісти однозначно	9,8	14,8	12,0	6,8	5,3	8,6
Не дуже цінна	14,6	3,5	2,1	1,0	0,4	1,6
Зовсім не цінна	0	0,4	0,3	0,1	0	0,1

Отже, середні значення значущості цінностей серед студентів з різною успішністю (див. табл. 5.9) підтверджують гіпотезу, що цінність освіти корелює з успішністю студентів. Можна припустити, що вища успішність студентів має ціннісне підґрунтя, і саме це мотивує їх до навчання. При цьому наше припущення стосується навчальної успішності наших респондентів як у вищій школі, так і у середній (див. табл. 5.10).

**Таблиця 5.10. Значущість освіченості та знань для студентів з різним рівнем навчальної успішності у середній та вищій школі (середнє значення / стандартне відхилення)**

Ставлення до освіченості, знання	Навчальна успішність				
	В основному на «задовільно»	На «добре» та «задовільно»	В основному на «добре»	На «добре» та «відмінно»	Тільки на «відмінно»
У школі	3,67 1,435	4,02 0,819	4,20 0,753	4,36 0,682	4,42 0,678
У ВНЗ	3,88 0,979	4,05 0,782	4,21 0,753	4,39 0,663	4,51 0,615

Аналізуючи взаємозв'язок цінності освіченості і знань та успішності студентів у регіональному вимірі, ми з'ясували, що найбільш яскраво цей взаємозв'язок прослідковується у студентів південного регіону. Саме тут спостерігається найбільша частка відмінників, які вважають освіченість дуже цінною (див. табл. 5.11). Цікавим виявився факт, що у західному регіоні втричі більшою, ніж у центрі країни, є частка студентів, які навчаються на «задовільно», проте вважають освіту дуже цінною. Можемо припустити, що такі відповіді вказують на те, що отримання вищої освіти не пов'язується зі знаннями та навчальними успіхами, а мотивується іншими чинниками, можливо, бажанням отримати диплом про вищу освіту. Найменше студентів-відмінників визначили для себе освіченість та знання «дуже цінними» у східному регіоні.

**Таблиця 5.11. Регіональний розподіл залежності цінності освіченості та знань від навчальної успішності студентів (до таблиці включено лише відповідь «дуже цінно»\*) (%)**

Регіон	Навчальна успішність				
	В основному на «задовільно»	На «добре» та «задовільно»	В основному на «добре»	На «добре» та «відмінно»	Тільки на «відмінно»
Центр	11,1	29,1	41,5	50,4	59,7
Захід	36,4	31,7	32,6	44,8	56,9
Схід	28,6	25,6	37,3	45,3	45,8
Південь	28,6	27,8	41,1	54,5	67,6

\*Для визначення значимості цінності застосовано наступну шкалу: 1 – «дуже цінно»; 2 – «цінно»; 3 – «важко відповісти однозначно»; 4 – «не дуже цінно»; 5 – «зовсім не цінно». До таблиці включено лише частку респондентів, які відзначили відповідь «дуже цінно».

Поглиблює наші знання щодо ставлення студентів до освіченості аналіз їхніх інструментальних цінностей. Із запропонованого переліку цінностей-засобів (якостей особистості), студентам пропонувалося вибрати десять основних, які, на їхній погляд, необхідні людині в сучасних умовах. У таблиці 5.12 відображено ієрархію цих цінностей.

Таблиця 5.12. Орієнтації сучасного студентства на інструментальні цінності

Інструментальні цінності (якості особи)	%	Ранг
Доброта, доброзичливість, готовність допомогти людям	46,4	1
Впевненість у собі	45,8	2
Рішучість, готовність до ризику, заповзятливість	42,1	3
Освіченість, професіоналізм	41,9	4
Відповідальність, почуття обов'язку	41,3	5
Чесність, порядність, принциповість	40,5	6
Життєрадісність, почуття гумору	37,8	7
Працьовитість	36,0	8
Товариськість, уміння легко встановлювати контакти з навколишніми	35,7	9
Творчий підхід до справи, здатність створювати щось нестандартне, нове	35,6	10
Уміння доводити справу до кінця	35,5	11
Незалежність, самостійність у судженнях і діях	34,4	12
Наполегливість у досягненні мети	29,8	13
Спроможність бути лідером	27,7	14
Почуття власної гідності	27,5	15
Самодисципліна, самоорганізованість	19,7	16
Сумлінність, дисциплінованість	19,3	17
Прагнення до самореалізації, особистих досягнень	17,9	18
Висока загальна культура, ерудиція	16,1	19
Толерантність до поглядів і думок інших	15,0	20
Ініціативність	14,2	21
Невибагливість, скромність, помірність у потребах і запитах	11,2	22
Прагматизм, розважливість	8,3	23
Критичний склад розуму	7,8	24
Готовність поступитися своїм благополуччям заради суспільних інтересів	6,8	25
Непримиренність до власних вад та недоліків інших	3,4	26

Як бачимо, однією з найнеобхідніших для сучасної людини якостей студенти визначили «освіченість та професіоналізм». Вона

увійшла до п'ятірки найважливіших інструментальних цінностей, зайнявши четверту рангову позицію, її відзначили близько 42% опитаних. Високий рівень суспільного запиту на освіченість має підкріплюватися наявністю цих якостей у молоді. Щоб з'ясувати це, ми звернулися до аналізу самооцінки студентами рівня розвитку зазначених у нашому інструментарії цінностей (якостей особистості) (див. табл. 5.13).

**Таблиця 5.13. Самооцінка студентами рівня розвитку у них якостей, необхідних сучасній людині**

Інструментальні цінності (якості особистості)	Частка(%) «Властиві повною мірою»*	Середнє значення (шкала 1-5)	Станд. відх.	Ранг
Почуття власної гідності	50,2	4,35	0,785	1
Життєрадісність, почуття гумору	46,4	4,29	0,797	2
Відповідальність, почуття обов'язку	44,7	4,25	0,822	3
Чесність, порядність, принциповість	41,6	4,22	0,802	4
Доброта, доброзичливість, готовність допомогти людям	40,5	4,21	0,794	5
Товариськість, уміння легко встановлювати контакти з оточуючими	40,7	4,15	0,906	6
Наполегливість у досягненні мети	38,4	4,14	0,843	7
Прагнення до самореалізації, особистих досягнень	39,2	4,13	0,866	8
Впевненість у собі	37,9	4,09	0,896	9
Незалежність, самостійність у судженнях і діях	34,5	4,07	0,859	10
Працьовитість	33,2	4,04	0,883	11
Уміння доводити справу до кінця	34,6	4,01	0,936	12
Сумлінність, дисциплінованість	30,5	3,97	0,901	13
Толерантність до поглядів і думок інших	27,5	3,93	0,896	14
Самодисципліна, само організованість	27,1	3,88	0,907	15
Рішучість, готовність до ризику, заповзятливість	29,0	3,85	0,975	16
Ініціативність	26,1	3,84	0,940	17
<b>Освіченість, професіоналізм</b>	<b>22,6</b>	<b>3,82</b>	<b>0,850</b>	<b>18</b>



Творчий підхід до справи, здатність створювати нестандартне, нове	27,1	3,81	0,982	19
Висока загальна культура, ерудиція	18,7	3,75	0,858	20
Прагматизм, розважливність	20,3	3,74	0,929	21
Спроможність бути лідером	25,3	3,70	1,058	22
Критичний склад розуму	19,3	3,63	0,956	23
Невибагливість, скромність, помірність у потребах і запитах	16,8	3,50	1,070	24
Непримиренність до власних вад та недоліків інших	12,6	3,27	1,062	25
Готовність поступитися своїм благополуччям заради суспільних інтересів	10,5	3,13	1,062	26

*\*Самооцінка студентами рівня розвитку у них якостей здійснювалась за шкалою: 1 – «не властива», 2 – «швидше, не властива»; 3 – «важко відповісти однозначно»; 4 – «швидше, властива»; 5 – «властива повною мірою». До таблиці включено лише відповіді респондентів, які відзначили варіант «властива повною мірою».*

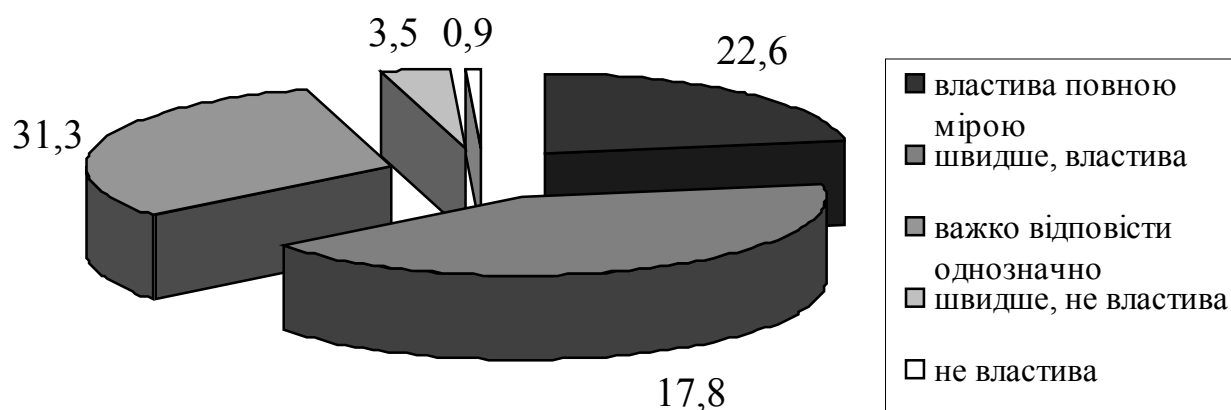
Аналіз даних, представлених у таблицях 5.12 та 5.13, вказує на відмінність між орієнтаціями студентів на певні якості та їхніми самооцінками рівня розвитку цих якостей, різниця між якими демонструє ступінь депривації. Максимальна депривація щодо певних якостей визначає «больові точки» у самореалізації особистості. Насторожує те, що якість «освіченість, професіоналізм» зайняла за самооцінкою молоді 18 рангову позицію з величиною середньої 3,82, в той час як серед необхідних вона поставлена студентами на 4 позицію.

У таблиці 5.14 зіставлені рангові позиції студентам якостей, а знак (плюс чи мінус) свідчить про переважання (плюс) властивих якостей над необхідними, або їхню нестачу (мінус). Про тривожну тенденцію вказують мінусові значення з великим модулем.

Найбільша різниця між необхідними та наявними якостями нами виявлена стосовно якості «освіченість та професіоналізм». Сальдо (-14) свідчить про те, що студенти суттєво відчують недостатність своїх знань. На рис. 5.2 відображено за 5-бальною шкалою самооцінку студентами того, наскільки їм властиві «освіченість та професіоналізм».

**Таблиця 5.14. Зіставлення рангових позицій орієнтацій студентів на необхідні сучасні людині якості та самооцінок рівня розвитку цих якостей**

<b>Інструментальні цінності (якості особистості)</b>	<b>Необхідні якості (ранг)</b>	<b>Властиві якості (ранг)</b>	<b>Сальдо</b>
Рішучість, готовність до ризику, заповзятливість	3	16	-13
Невибагливість, скромність, помірність у потребах і запитах	22	24	-2
Доброта, доброзичливість, готовність допомогти людям	1	5	-4
Творчий підхід до справи, здатність створювати щось нестандартне, нове	10	19	-9
Незалежність, самостійність у судженнях і діях	12	10	+2
Спроможність бути лідером	14	22	-8
Відповідальність, почуття обов'язку	5	3	+2
Сумлінність, дисциплінованість	17	13	+4
Чесність, порядність, принциповість	6	4	+2
Готовність поступитися своїм благополуччям заради суспільних інтересів	25	26	-1
Життєрадісність, почуття гумору	7	2	+5
Почуття власної гідності	15	1	+14
Впевненість у собі	2	9	-7
<b>Освіченість, професіоналізм</b>	<b>4</b>	<b>18</b>	<b>-14</b>
Висока загальна культура, ерудиція	19	20	-1
Непримиренність до власних вад та недоліків інших	26	25	+1
Самодисципліна, самоорганізованість	16	15	+1
Працьовитість	8	11	-3
Толерантність до поглядів і думок інших	20	14	+6
Наполегливість у досягненні мети	13	7	+6
Уміння доводити справу до кінця	11	12	-1
Ініціативність	21	17	+4
Критичний склад розуму	24	23	+1
Прагнення до самореалізації, особистих досягнень	18	8	+10
Товариськість, уміння легко встановлювати контакти з навколишніми	9	6	+3
Прагматизм, розважливість	23	21	+2



**Рис. 5.2. Самооцінка студентами рівня розвитку якості «освіченість та професіоналізм» (%)**

Хоча більшість відповідей студентів сконцентрувалися біля позицій «власлива повною мірою» та «власлива», однак третина опитаних не змогли відповісти однозначно. У таблиці 5.15 відображено, як студенти з різним рівнем успішності характеризують наявність у себе аналізованої якості. Логічно, коли низька успішність корелює з низьким проявом освітніх та професійних якостей.

**Таблиця 5.15. Самооцінка рівня розвитку якості «освіченість та професіоналізм» залежно від рівня успішності студентів (%)**

Розвиток якості	Навчальна успішність				
	В основному на «задовільно»	На «добре» та «задовільно»	В основному на «добре»	На «добре» та «відмінно»	Тільки на «відмінно»
Не власлива	2,6	1,5	1,0	0,7	0,8
Швидше, не власлива	18,4	7,0	4,6	2,5	0,8
Важко відповісти однозначно	47,4	47,0	35,6	28,3	24,2
Швидше, власлива	18,4	32,5	38,7	43,7	47,7
Власлива повною мірою	13,2	12,0	20,2	24,7	26,5

Аналіз результатів дає підстави говорити про існування зв'язку між самооцінкою студентів власної освіченості та їх навчальною успішністю. Однак у групі студентів-відмінників практично кожний четвертий не може дати однозначної відповіді, чи властива йому аналізована якість. Суттєвою є і частка студентів, навчальні успіхи яких невисокі, однак самооцінка своєї освіченості – максимальною.

Узагальнюючи проаналізований нами емпіричний матеріал, що ґрунтується на широкій джерельній базі, можемо стверджувати, що освіта визнається студентами як термінальна та водночас інструментальна цінність, займаючи високі рангові позиції у ціннісній ієрархії досліджуваної спільноти.

Здійснений нами аналіз виявив розбіжність між орієнтаціями студентів на освіченість та професіоналізм і наявності у них цих якостей. Рівень депривації щодо освітніх якостей, за нашими результатами, є найвищим, порівняно з іншими якостями сучасної молодшої людини. Оцінки значущості освіти та самооцінки студентів своєї освіченості корелює з їхньою успішністю. Можливо, саме успішність постає для студентів індикатором їхньої освіченості і сформованості професійних знань та постає критерієм у даній самооцінці.

Проведений нами аналіз ціннісних орієнтацій студентів у їхньому регіональному вимірі потребує подальшого аналізу, зокрема з'ясування причин високої значимості освіти для студентів з низьким рівнем успішності у західному, а також причин найвищої цінності освіти для студентів південного регіону. У цьому напрямі буде продовжено наше дослідження.

## **5.2. Громадська думка про якість вищої освіти**

Сучасний етап соціокультурної трансформації ставить нові, надзвичайно високі вимоги до системи освіти. Знання, інформація стають усе більш затребуваним товаром, що підвищує їхню цінність. Зростання значення освітнього ресурсу в суспільстві загалом та в культурному капіталі конкретної особи позначається і на зміні ставлення до освіти, суспільних вимог до неї.

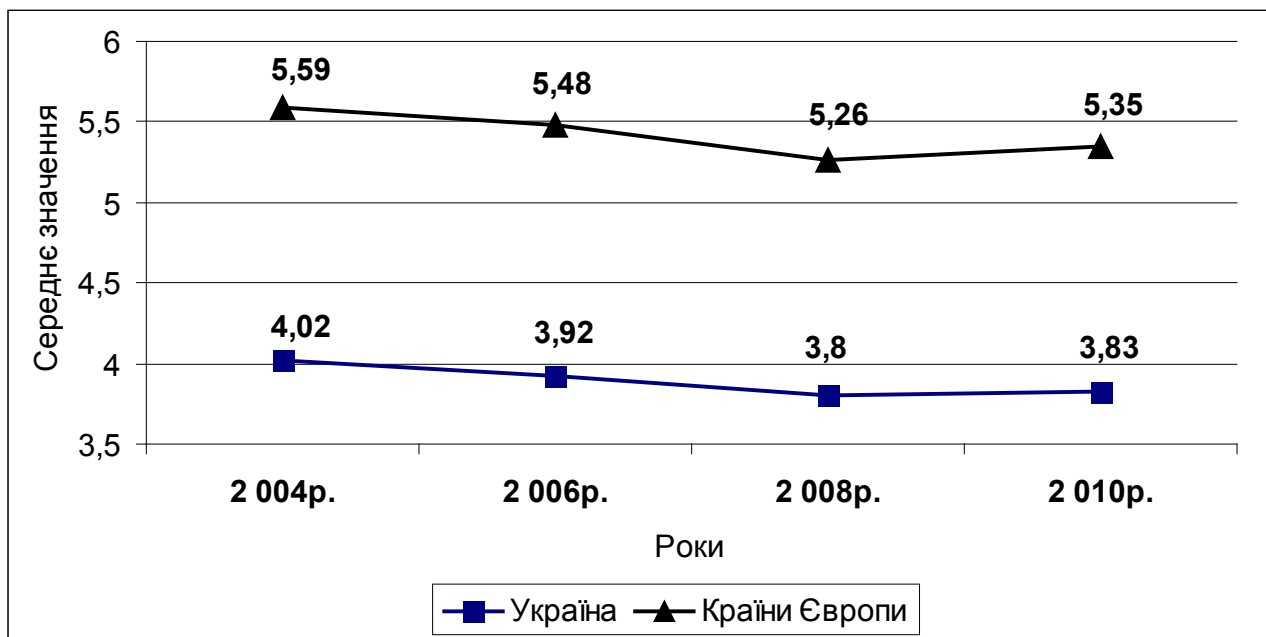
На наш погляд, проблеми сучасної освіти полягають у її нездатності відповідати вимогам її споживачів освіти, належно задовольняти їхні потреби в освіті. Ця неузгодженість спричиняється

насамперед об'єктивними чинниками, викликаними трансформацією українського суспільства, його поступовим переходом до нового цивілізаційного етапу. У суспільстві склалася ситуація, за якої, з одного боку, трансформується система освіти, створена у радянський період для індустріального суспільства, тобто під інше соціальне замовлення, яке не відповідає сучасності, з іншого боку, сучасна глобальна криза освіти вимагає інноваційних змін, щоб дати відповідь «цивілізаційному виклику». У сучасній ситуації диктує свої умови ринок праці. Він часто стає для суспільства основним індикатором якості отриманої освіти. Якщо випускник вищої школи затребуваний на ринку праці і його знання належно оплачуються, то отримана освіта може вважатися якісною. У протилежному випадку, якщо випускник вишу не може знайти місця праці, яке відповідає його запитам, відповідний негативний висновок робиться щодо якості отриманої ним освіти. Зростання в українському суспільстві безробіття, особливо серед молоді, дає однозначний сигнал суспільству про те, що в освіті існують проблеми [262]. Отже, такі зовнішні індикатори, як працевлаштування випускників, за нашими висновками, відіграють для соціуму вирішальну роль в оцінці якості освіти. Водночас ринкові важелі оцінки якості освіти могли б стати вагомим регулятором на ринку освітніх послуг для збалансування їхнього попиту і пропозиції освітніх послуг, підвищення якості освіти тощо. Однак це стало б можливим за умови досконалої конкуренції на ринку праці, відсутності протекції, зв'язків, допомоги при влаштуванні на роботу тощо. З іншого боку, плановий розподіл випускників вищих навчальних закладів у радянський період був своєрідним запевненням про отримання випускниками якісної освіти. Відсутність безробіття в принципі не ставила перед випускниками та суспільством запитань про якість отриманої освіти. Ця проблема з особливою гостротою з'явилася на порядку денному паралельно з проблемою самостійного працевлаштування молодих фахівців, пошуку ними робочого місця. З огляду на ситуацію, що склалася в українському суспільстві, досить складно однозначно осмислити і сприйняти зміни, що мають місце в освітньому просторі.

Стан справ у сфері освіти стає краще зрозумілим при зверненні до емпірико-соціологічних даних, що характеризують громадську думку стосовно функціонування системи освіти та рівень задоволеності нею [260; 267; 283]. Цінними з цієї точки зору є масиви

даних Європейського соціального дослідження (European Social Survey, далі – ЄСД). Методологію дослідження та обсяг вибірки ми детально охарактеризували у вступі нашої монографії. Доступність масивів даних різних хвиль дослідження дає змогу фіксувати тенденції соціальних змін та зіставляти їх у часовому та територіальному вимірах.

Звернемося до результатів цього опитування. До інструментарію ЄСД, в тому числі, були включені запитання, що стосуються освіти. Зіставлення вітчизняних даних з результатами опитувань громадської думки в інших країнах розкриває місце освітньої системи України в міжнародному контексті. Серед іншого, респондентам пропонувалося визначити свою задоволеність станом системи освіти в країні за шкалою від 0 (повністю незадоволений) до 10 (повністю задоволений). На рисунку 5.3 відображено середні значення оцінок системи освіти України за період з 2004 до 2010 р.



**Рис 5.3. Середні значення показників рівня задоволеності населення системою освіти в Україні та країнах Європи**

Результати чотирьох хвиль Європейського дослідження вказують, що в Україні динаміка змін у ставленні населення до освіти є схожою до країн Європи. Ми спостерігаємо деяке зниження показників протягом 2004 – 2008 рр. і їхнє зростання до 2010 р. Однак розрив в показниках середніх оцінок, що характеризують стан справ в

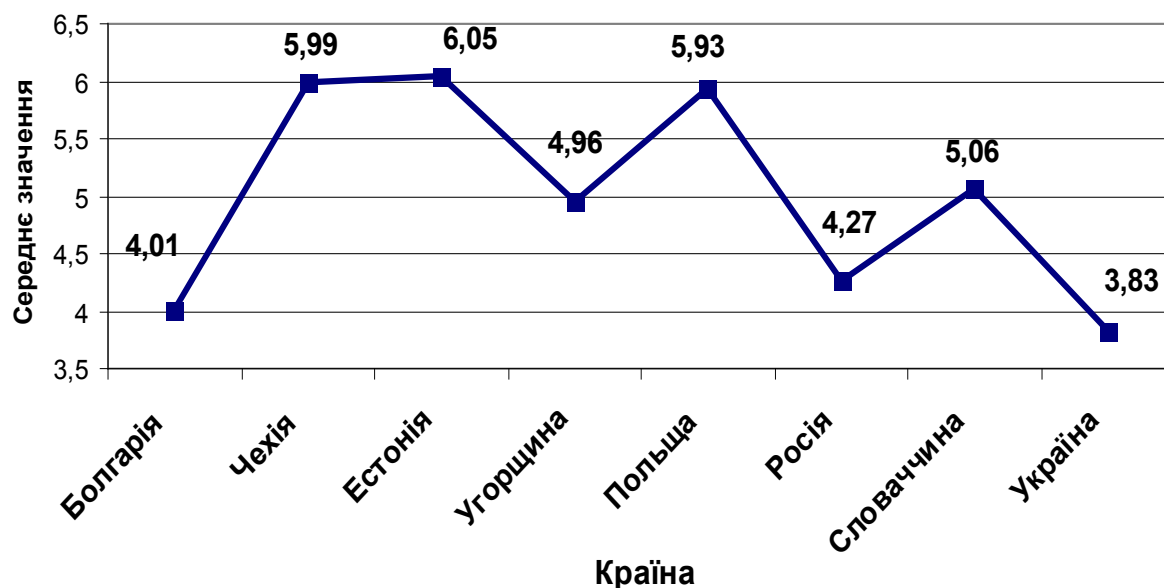
освіті України, порівняно із загальноєвропейським масивом, є разючим. Він стабільно утримується на межі 1,5 бала.

Дані засвідчують, що в Україні рівень задоволеності системою освіти – низький. Окрім того, середнє значення має тенденцію до зниження. Якщо в 2004 р. показник задоволеності освітньою системою складав 4,02, то у 2008 р. знизився до 3,8. За результатами п'ятої хвилі (2010 р.) цей показник незначно зріс, проте залишається досить низьким. Це засвідчує координатор проекту ЄСД в Україні А. Горбачик, констатує, що «задоволеність системою освіти є в Україні стабільною і дуже низькою (на рівні, близькому до європейського мінімуму). Україна демонструє стабільність, але це стабільність «аутсайдера», це стабільність найнижчих значень та найгірших оцінок» [60, с. 86 – 87]. Дослідник робить висновок, що, оперуючи результатами, «ми маємо справу із думками, ставленнями, оцінками. Можливо, ситуація із освітою не настільки погана, як її оцінюють українці. Можливо, що це насправді так. Але ми (соціологи, соціальні психологи) пам'ятаємо теорему У. Томаса, а, отже, якщо людина визначає ситуацію як реальну, то вона дійсно стане реальною за своїми наслідками. Інакше кажучи, цілком «суб'єктивні» думки спроможні впливати на реальний «об'єктивний» стан речей. Оцінити (спрогнозувати) можливий вплив ми можемо саме на основі порівняльних досліджень» [60, с. 87].

Щоб подолати обмеженість аналізу освіти державними межами і порівняти ситуацію у вітчизняній системі освіти з ситуацією в інших державах Східної Європи, ми звернулися до компаративного аналізу громадської думки щодо функціонування освіти.

Очевидно, більш зрозумілою буде ситуація у системі освіти України, якщо її порівняти з аналогічною ситуацією в країнах Східної Європи, які за рівнем життя та системами освіти більш близькі до нашої країни. Зупинимося на аналізі результатів п'ятої хвилі ЄСД. За результатами опитування 2010 р., оцінка систем освіти респондентами держав Східної Європи суттєво різниться (див. рис. 5.4).

Максимальні оцінки серед країн Східної Європи отримали освітні системи Естонії (6,05), Чехії (5,99), Польщі (5,93). Найнижчі показники характеризують системи освіти України (3,83), Болгарії (4,01), Росії (4,27). Насторожує, що система освіти України отримала мінімальну оцінку.



**Рис. 5.4. Середні значення показників рівня задоволеності системою освіти у країнах Східної Європи (2010 р., max=10)**

Привертає увагу разюча відмінність оцінок, висловлених респондентами Польщі та України, відповідно, 5,93 і 3,83. Україна та Польща є територіально близькими, межують між собою. Обидві країни проводять активні реформи у системі освіти, є учасницями формування Єдиного європейського простору вищої освіти, однак Польща включилась до Болонського процесу у 1999 р., а Україна – дещо пізніше, у 2005 р. Постає запитання, що зумовлює такі відмінності? Однозначних відповідей на це запитання не знаходимо. Бажання з'ясувати причини такої суттєвої різниці спонукало нас до більш глибокого аналізу ситуації у системах освіти двох держав.

На нашу думку, зміни інституту освіти мають значною мірою об'єктивно зумовлений характер. Вони суттєво залежать від державної політики у сфері освіти, інтеграції у міжнародні освітні структури, державних видатків на сферу освіти, ступеня охоплення населення загальною та вищою освітою, чисельності навчальних закладів та якості викладання у них тощо. Виходячи з цього, звернемося до аналізу вказаних макропоказників та зіставимо ситуацію у системі освіти України з ситуацією у системі освіти Польщі. Важливою характеристикою, що дає уявлення про місце держави у світовому просторі, є Індекс людського розвитку. Однією зі складових цього показника є дані про рівень освіти. Порівняння цих даних, на нашу думку, буде одним з кроків до розуміння оцінок,



висловлених респондентами Європейського соціального дослідження стосовно національних освітніх систем.

Для аналізу макропоказників використаємо результати «Національної доповіді про людський розвиток – 2011 рік» [146] та міжнародних звітів про людський розвиток (Human Development Reports) [316]. Дані, подані у таблиці 5.16, характеризують 2010 рік.

**Таблиця 5.16. Зіставлення показників Індексу людського розвитку України та Польщі (2010 р.)**

Показники	Україна	Польща
Індекс розвитку людського потенціалу	0,710	0,795
Середня тривалість навчання (років)	11,3	10,0
Очікувана тривалість навчання (років)	14,6	15,2
ВВП на особу (дол.)	6535	17803
Рейтингова позиція	69	41

Станом на 2010 р. за показником ІЛР Україна входить до держав з високим рівнем розвитку, зайнявши 69 позицію зі 169. Польща за цим показником зайняла 41 місце і увійшла до групи держав з дуже високим рівнем розвитку, хоча й посіла у своїй групі передостанню позицію. З даних, вміщених до таблиці 5.16, бачимо що аналізовані держави суттєво різняться розміром валового внутрішнього продукту у розрахунку на одну особу. Водночас середня тривалість навчання в Україні є більшою, ніж у Польщі, відповідно 11,3 та 10,0 років. Така невідповідність може свідчити, що зникає кореляція між рівнем освіти населення та доходом держави. Більша тривалість навчання та вища освіченість населення не визначають пропорційно зростання добробуту держави. Це вказує, що населення стає формально освіченим. Такий висновок суттєво актуалізує проблему забезпечення якості освіти.

Більш детальний аналіз освітніх показників Індексу людського розвитку, що дають змогу зіставити Україну та Польщу, поданий у таблиці 5.17.

Дані, наведені у таблиці 5.17, вказують, що загалом освітні показники України є досить високими. На думку експертів, саме освітня складова ІЛР забезпечує Україні місце у групі країн з високим рівнем розвитку, оскільки інші складові – обсяг ВВП та тривалість життя – тягнуть Україну вниз. Водночас суттєво вищі показники включення населення до освітньої сфери (як середньої, так і вищої) за

логікою мали б зумовлювати і вищий рівень задоволення населення отриманою освітою. Однак прогнозована ситуація дисонує з результатами Європейського соціального дослідження.

**Таблиця 5.17. Зіставлення освітніх показників  
Індексу людського розвитку України та Польщі (2010 р.)**

Показники		Україна	Польща
Рівень писемності дорослого населення (% у віці понад 15 років)		99,7	99,5
Населення з середньою освітою та вище (% у віці понад 25 років)		88,2	60,6
Коефіцієнт охоплення початковою освітою (% до населення молодшого шкільного віку)	<b>сукупний</b>	98,4	97,1
	<b>чистий</b>	88,9	95,6
Коефіцієнт охоплення середньою освітою (% до населення середнього шкільного віку)	<b>сукупний</b>	94,4	99,8
	<b>чистий</b>	85,0	93,8
Коефіцієнт охоплення вищою освітою (% до населення старшого шкільного віку)		79,4	66,9
Співвідношення учитель – учень (кількість учнів на одного вчителя)		-*	11,0

Таблиця складена за: джерело [46; 85; 162; 316]

\*дані відсутні

Показники, наведені у таблиці 5.18, характеризують систему вищої освіти України та Польщі.

**Таблиця 5.18. Освітні макропоказники України та Польщі (2010 р.)**

Показники	Україна	Польща
Частка ВВП, що виділена на освіту (%)	7,3	5,7
Чисельність населення (тис. осіб)	45 634	38 200
К-ть вищих навчальних закладів I – IV рівні акредитації (на початок 2010/2011 рр.)	854	470
Студентів у вищих навчальних закладах (університетах, академіях, інститутах) (тис. осіб)	2 491 288	1 927 762
К-ть університетів у Шанхайському рейтингу	0	2 (2010р.) 3 (2011р.)
Частка безробітних випускників	16,2	13

Таблиця складена за: джерело [46; 162; 163; 303; 316]

Аналіз даних, поданих у таблиці 5.18, свідчить, що за часткою ВВП, який виділяється на освіту, Україна суттєво випереджає Польщу. Треба відзначити, що, відповідно до Закону України «Про освіту», розміри бюджетних асигнувань на освіту повинні становити не менше 10 % ВВП. Однак Україні жодного разу від 1991 року не вдавалося вийти на цей рівень фінансування. Водночас така норма законодавства є досить декларативною і навіть, на нашу думку, завищеною.

У високорозвинутих державах витрати державного бюджету на освіту є нижчими, зокрема у Великій Британії складають 6,3 %, Німеччині – 6,4 %, Франції – 6,9 %, США – 7,0 %, Канаді – 7,3 % ВВП [39, с. 77]. Однак треба зазначити, що у грошовому еквіваленті видатки держав з високим ВВП на освіту суттєво перевищують аналогічний показник в Україні, де розмір ВВП на особу є в декілька разів нижчим.

З таблиці 5.18 бачимо, що кількість вищих навчальних закладів в Україні є значно більшою, аніж в Польщі. Також вищим є і рівень залучення молоді до здобуття вищої освіти. Швидке зростання в нашій країні чисельності ВНЗ протягом останніх років зумовило суттєве розширення контингенту студентів, що актуалізувало проблему забезпечення якості освітніх послуг.

Зростання контингенту студентів загострює проблему працевлаштування випускників. Частка безробітних молодих фахівців, за даними офіційної статистики, на 2010 р. складала 16,2%. Насправді цей показник занижений. Ще сумніше виглядає ситуація стосовно працевлаштування випускників за здобутим фахом. Вітчизняні показники є вищими, аніж у сусідній Польщі. Ця проблема не суто українська – вона постає не менш гостро в усіх країнах Європи, зокрема в Польщі (13,0%).

Шукаючи відповідь на питання про відмінності оцінок системи освіти в Польщі та Україні, слід взяти до уваги стан науки у вищій школі обох країн. Досягнення вишів у цій сфері фіксує Шанхайський рейтинг [303]. У Польщі до цього світового рейтингу вищих навчальних закладів у 2010 р. увійшов один лише Варшавський університет, у 2011 р. – уже три університети: Варшавський, Ягеллонський та Катовіцький. Українським університетам жодного разу не вдавалося увійти до цього рейтингу. Окремим питанням є специфіка критеріїв формування означеного рейтингу, навколо яких не вщухають дискусії, однак відсутність України в ньому мусить

наводити на думку про якість вітчизняної вищої освіти та запровадження європейських освітніх стандартів.

Аналізуючи ситуацію у сфері вітчизняної освіти, міжнародні структури пояснюють проблеми України в контексті реформування систем освіти країн Європи та Центральної Азії (так званий регіон ЄЦА, що охоплює країни колишнього Радянського Союзу та Східної Європи). Міжнародні дослідники, спираючись на різноманітні джерела, підкреслюють, що «низький рівень професійної підготовки у регіоні зумовлений не проблемами із доступом до освіти, а її якістю. Головною тезою дослідження є те, що управління освітньої галузі міністерствами освіти відповідних країн обмежене багатьма факторами. Існують три найважливіші та взаємопов'язані перешкоди на шляху до підвищення якості освіти: відсутність систематичного отримання даних з ключових питань успішного застосування професійних навичок (кількість студентів та відсоток тих, хто знайшов роботу після завершення навчання), спадок системи централізованого планування та неефективне використання ресурсів» [299, с. 8].

Міжнародні дослідники доводять, що, «по-перше, спадок часів централізованого планування призводить до того, що країни регіону приділяють надто багато уваги фінансуванню витрат – наприклад, шкіл та вчителів, – а не результатів навчання. Ці країни значно відстали у розробці систем, які б давали змогу оцінити кількість учнів і успішність подальшого працевлаштування після отримання освіти. Отже, системи освіти згаданих країн працюють «всліпу», що надзвичайно ускладнює прийняття необхідних політичних рішень. По-друге, гнучка система управління (яка також є спадком минулого) обмежує здатність навчальних закладів впливати на навчальний процес і не дозволяє місцевим органам змінювати навчальні програми для кращого задоволення потреб ринку праці. У країнах регіону спостерігається повільний прогрес як у сфері оцінювання якості освіти, так і запровадженні реформ у галузях управління і підзвітності, на яких зараз базуються системи освіти більшості країн світу. Обмеження автономії та відповідальності за результати навчання спричинило зменшення стимулів до реформування освіти і, як наслідок, стійку нестачі кваліфікованих кадрів у більшості країн регіону. По-третє, системи освіти все більше нераціонально використовують фінансові ресурси. Все згадане стосується не лише

шкіл, але й поширюється на вищу освіту і систему підвищення кваліфікації» [299].

Підсумовуючи зазначене вище, підкреслимо, що, попри об'єктивні показники стану освітньої сфери в Україні, ставлення населення до освіти, зокрема, оцінки її якості, залишаються низькими. За логікою, наведені показники, більшість з яких на користь нашої країни, мали б корелювати із суспільним ставленням до освіти. Маючи протилежну ситуацію, ми разом з нашими польськими колегами, а саме П. Длугошем, спробували виявити чинники, що впливають на оцінку освіти, звернувшись до аналізу емпірико-соціологічних даних [260; 283].

До таблиці 5.19 представлені коефіцієнти кореляції Пірсона, розраховані щодо чинників, які мають вплив на оцінку суспільством вітчизняної системи освіти (за результатами чотирьох дослідницьких хвиль ЄСД).

**Таблиця 5.19. Динаміка зміни впливу чинників задоволеності системою освіти України**

Змінна	Коефіцієнти кореляції Пірсона			
	2004	2006	2008	2010
Задоволеність життям в цілому	0,277	0,283	0,283	0,215
Задоволеність станом економіки	0,367	0,338	0,298	0,395
Задоволеність станом охорони здоров'я	0,521	0,596	0,556	0,588
Задоволеність діяльністю уряду	0,271	0,288	0,246	0,386
Задоволеність демократичними змінами	0,345	0,261	0,337	0,492
Довіра інституційна	0,307	0,269	0,254	0,398
Довіра особистісна	0,195	0,148	0,147	0,238
Вік	- 0,073	- 0,118	- 0,132	- 0,097
Перебування в системі освіти	0,090	0,124	0,147	0,072
Дохід домогосподарства	- 0,152	- 0,209	- 0,155	- 0,030

Серед незалежних змінних ми виявили ті, які корелюють з оцінкою системи освіти. Вміщені до таблиці дані засвідчують різну тісноту зв'язку між аналізованими змінними, навіть обернену залежність, однак усі вони є статистично значимими. Динаміка показників упродовж чотирьох хвиль дослідження підтверджує результати та демонструє їхню стійкість. Задоволеність системою освіти тісно пов'язана із задоволеністю іншими підсистемами суспільства – економікою, політикою, охороною здоров'я, демократизацією суспільства. Це свідчить про те, що освіта тісно

«вмонтована» в структуру суспільства. Не може бути досконалої системи освіти і високої задоволеності населення цією підсистемою в ситуації кризи у функціонуванні інших суспільних підсистем. Ми бачимо, що задоволеність якістю освіти трансформується у задоволеність якістю життя загалом.

Як виявилось, задоволеність освітою корелює з довірою населення до інших соціальних інститутів та рівнем міжособистісної довіри. Результати освіти є тим «продуктом», якість якого складно оцінити та виміряти. Освіта належить до групи довірчих товарів. Результати соціологічних досліджень підтверджують це: низький рівень інституційної довіри корелює з рівнем довіри і задоволеності вітчизняною освітою.

ЄСД виявило суттєві відмінності в оцінках респондентами країн Східної Європи національних систем освіти. Проаналізуємо ці відмінності на прикладі Польщі та України, звернувшись до результатів п'ятої хвили ЄСД (2010) Систему української освіти оцінено найнижче (3,83), тоді як система освіти Польщі отримала один з найвищих серед країн Східної Європи балів (5,93). Метою нашого аналізу є з'ясування причин відмінностей в оцінках освіти респондентів означених країн. Серед переліку змінних спробуємо віднайти ті, які визначають різницю в оцінках освіти поляків і українців. Пошук залежності між рівнем задоволеності системою освіти та незалежними змінними дасть змогу зрозуміти, що має вплив на формування оцінок системи освіти в обох країнах. Результати проведеного нами кореляційного аналізу подані у таблиці 5.20.

На основі отриманих даних щодо задоволеності системою освіти, які суттєво різняться в Україні та Польщі, ми поставили за мету віднайти механізми формування цих оцінок.

Як засвідчують дані проведеного нами кореляційного аналізу, у Польщі задоволеність системою освіти найтісніше корелює з інституційною довірою ( $r = 0,367$ ). Відзначимо, що вимірювалась довіра до парламенту, системи права, поліції, політиків, політичних партій, Європейського парламенту та ООН, і на основі цих даних для аналізу був сформований інтегральний індекс довіри. В Україні, як і в Польщі, про що свідчать отримані нами дані, на позитивну оцінку системи освіти також найбільший вплив має довіра до соціальних інститутів ( $r = 0,398$ ). Це означає, що ті, хто мають довіру до державних інститутів, водночас вище оцінюють і систему освіти.

Таблиця 5.20. Чинники, що впливають на задоволеність системою освіти в Україні та Польщі (2010 р.)

Змінна	Коефіцієнти кореляції Пірсона	
	Україна	Польща
Задоволеність життям	0,215	0,217
Зв'язок з етнічністю	0,051	–
Вік	- 0,097	–
Перебування в системі освіти	0,072	0,065
Оцінка матеріального стану	0,091	0,066
Додаткова освіта	- 0,074	0,118
Задоволеність працею	0,077	0,122
Довіра інституційна	0,398	0,367
Довіра особистісна	0,238	0,154
Місце проживання	–	0,073
Рівень освіти	–	- 0,115
Кількість років навчання	–	- 0,136
Зацікавленість політикою	–	0,091
Участь у виборах	–	0,068

Також ми виявили, що окрім інституційної довіри, суттєвий вплив на задоволеність системою освіти має особистісна довіра, яка вимірювалась питанням: чи можна довіряти більшості людей. В Україні зв'язок цих змінних є тіснішим, аніж у Польщі (відповідно,  $r = 0,238$  та  $r = 0,154$ ). Так, особи, які характеризуються високою довірою до інших людей, також добре оцінюють систему освіти. Загалом, особи з вищим рівнем довіри частіше будуть позитивно оцінювати різноманітні аспекти соціальної реальності.

Нами також виявлено існування взаємозв'язку задоволеності системою освіти та задоволеності життям. Це характерно як для українців, так і для поляків (відповідно,  $r = 0,215$  та  $r = 0,217$ ). Що вона вища, то вища оцінка системи освіти. Відчуття особистого комфорту та задоволеності життям сприяє високій оцінці його різноманітних сфер. Таким чином, результати кореляційного аналізу вказують: оцінка системи освіти є функцією довіри до державних інституцій та інших людей. Виявлено, що культура довіри має вплив на оцінку функціонування різних вимірів суспільного життя. Можливо, оцінку системи освіти слід трактувати як елемент довіри.

Проаналізувавши найвищі коефіцієнти кореляції, можна констатувати, що оцінка системи освіти обумовлюється практично в

однаковий спосіб як в Україні, так і в Польщі. Головні детермінанти оцінки системи освіти у аналізованих країнах – задоволеність життям і довіра. Такий механізм, очевидно, є універсальним.

Проведений емпірико-соціологічний аналіз громадської думки задоволеністю системою освіти дав змогу виявити чинники, які впливають на суспільну думку, зокрема на формування її оцінок освітньої сфери. Об'єктивні показники, що характеризують систему освіти (обсяг державних інвестицій в освіту, чисельність навчальних закладів, охоплення населення різними щаблями освіти, тривалість навчання тощо) самі собою не забезпечують якості освіти та не гарантують високої суспільної оцінки системи освіти. Більшого значення набувають не формальні показники освіченості, а результати, які забезпечують громадянам відчуття матеріального, соціального та психологічного комфорту. Якість освіти загалом трансформується у якість життя.

Ставлення до системи освіти знаходить вияв в оцінках її якості. У попередніх розділах ми обґрунтували нашу позицію, згідно з якою якісною освітою вважаємо таку, що максимально відповідає встановленим і перспективним вимогам усіх суб'єктів освітнього процесу.

Звернемося до аналізу даних, одержаних у результаті проведеного нами міжрегіонального дослідження у Львівській та Луганській областях. Одним із завдань цього дослідження було з'ясування думки їх мешканців про якість освіти. На наш погляд, краще зрозуміти суспільну думку стосовно якості вітчизняної освіти дасть змогу порівняльний аналіз оцінок сучасної та радянської вищої та середньої освіти. Відображення якості освіти у масовій свідомості є найважливішим індикатором стану справ в освіті. Найімовірніше, що критеріями оцінювання якості освіти з боку суспільства виступають не внутрішні процеси у системі освіти, а результат взаємодії інституту освіти з іншими інститутами суспільства, насамперед інститутом ринку. Для суспільства індикаторами цієї взаємодії є рівень безробіття, працевлаштування випускників за здобутим фахом, рівень оплати праці та якість життя загалом.

По масиву опитаних у Львівській та Луганській областях (див. табл. 5.21) ми спостерігаємо переважання відповідей, що вказують на зниження якості освіти. Водночас варто відзначити, що оцінки сучасних змін у якості освіти є досить різноплановими. Трансформації інституту освіти сприймаються неоднозначно. Звертає



на себе увагу амбівалентність оцінок сучасних змін у якості освіти. Пересічний громадянин далеко не завжди може адекватно сприйняти, зрозуміти і оцінити ті перманентні експерименти та інновації, що запроваджуються у сфері освіти. Результати вказують на амбівалентність опіній, навіть їхню аморфність [267, с. 174].

Аналіз ставлення суспільства до змін у якості середньої та вищої освіти не дає підстав говорити про істотні відмінності в оцінках цих двох освітніх шаблів. Однак результати опитування свідчать, що більш відчутними для суспільства є зміни у вищій освіті: саме на них активніше реагує громадська думка.

**Таблиця 5.21. Оцінка якості сучасної освіти порівняно з освітою у радянський період (%)**

Якість...	Зросла	Залишилась на тому ж рівні	Знизилась	Важко відповісти
середньої освіти	25,4	22,7	32,7	19,2
вищої освіти	27,3	16,4	33,4	22,9

Хоча у розподілі відповідей щодо якості середньої та вищої освіти суттєвих відмінностей не зафіксовано, респондентів, які вказали, що змін у якості вищої освіти не відбулось, менше (16,4%), ніж тих, хто не вбачає змін якості середньої освіти (22,7%). Важливо звернути увагу на те, що п'ята частина респондентів не змогли визначитися з відповіддю. Як бачимо, оцінки розділились. Цей зрозуміло, оскільки зміни у сфері освіти також мають неоднозначні наслідки. На це вказують і оцінки дослідників, які підкреслюють, що «реформи останнього десятиліття мали на меті підвищення якості освіти, однак результат їхнього впровадження виявився як зі знаком «плюс», так і «мінус» [94, с. 136].

Регіональний розподіл відповідей стосовно змін у якості сучасної освіти відображений у таблиці 5.22.

Більш виражені критичні оцінки щодо якості середньої освіти ми виявили у відповідях мешканців східного регіону, зокрема приблизно 40% опитаних у місті Стаханов, що на Луганщині, відзначили зниження якості середньої освіти. Як свідчать отримані результати, позиція мешканців сіл є менш критичною. Незважаючи на складний стан справ у сільських школах, 37% опитаних мешканців сіл Львівщини відзначили зростання якості середньої освіти.

**Таблиця 5.22. Розподіл відповідей на запитання «Як змінилась якість середньої освіти порівняно з радянськими часами?» (%)**

Зміна якості середньої освіти	Львівщина			Луганщина		
	м. Львів	м. Дрогобич	Села Львівщини	м. Луганськ	м. Стаханов	Села Луганщини
Зросла	24,7	30,9	37,0	20,8	24,4	20,0
Залишилось на тому ж рівні	25,0	21,3	23,0	19,7	21,7	32,0
Знизилась	32,4	26,1	22,0	37,8	39,8	24,0
Важко відповісти	17,9	21,6	18,0	21,7	14,0	24,0

У таблиці 5.23 представлені оцінки респондентів щодо змін у якості вищої освіти.

**Таблиця 5.23. Розподіл відповідей на запитання «Як змінилась якість вищої освіти порівняно з радянськими часами?» (%)**

Зміна якості вищої освіти	Львівщина			Луганщина		
	м. Львів	м. Дрогобич	Села Львівщини	м. Луганськ	м. Стаханов	Села Луганщини
Зросла	29,9	28,9	47,0	25,3	19,5	24,2
Залишилась на тому ж рівні	17,3	15,8	18,0	11,9	20,8	16,2
Знизилась	28,8	30,6	18,0	38,3	41,6	32,3
Важко відповісти	24,1	24,7	17,0	24,4	18,1	27,3

Як бачимо, суттєво виділяються у позитивний бік оцінки мешканців сільських населених пунктів Львівщини щодо змін якості вищої освіти. Загалом, у відповідях респондентів «полярних» регіонів України спостерігаємо, як у випадку щодо змін у якості середньої освіти, певні відмінності оцінок. На зниження якості вищої освіти у

порівнянні з радянськими часами більшою мірою вказують мешканці Луганщини. Така позиція у 41,6% опитаних у м. Стаханов, 38,3% – в обласному центрі (м. Луганськ) та 32,3% – у селах Луганщини. Мешканці Львівщини, і знову ж це стосується передовсім респондентів зі сіл, більш позитивно оцінюють сучасні зміни у якості вищої освіти. Найбільш критичною є оцінка змін у якості вищої освіти мешканцями середніх за кількістю населення міст – районних центрів. Така ситуація досить зрозуміла, адже саме у невеликих містах молодому фахівцеві найскладніше професійно реалізуватися, знайти місце праці, яке б відповідало отриманому фаху та забезпечувало добрий заробіток.

Важливим фактором, що впливає на оцінку якості вищої освіти, виступає рівень освіти самих респондентів. Значно критичнішими є відповіді тих респондентів, які здобули вищу освіту [274, с. 276]. Незалежно від регіону та типу населеного пункту, серед респондентів з вищою освітою спостерігалася найвища частка тих, хто відзначив зниження якості сучасної вищої освіти. Найбільша відмінність у поглядах респондентів, що мешкають у селах Львівщини (40,0% проти 18,0%) (див. рис. 5.5).

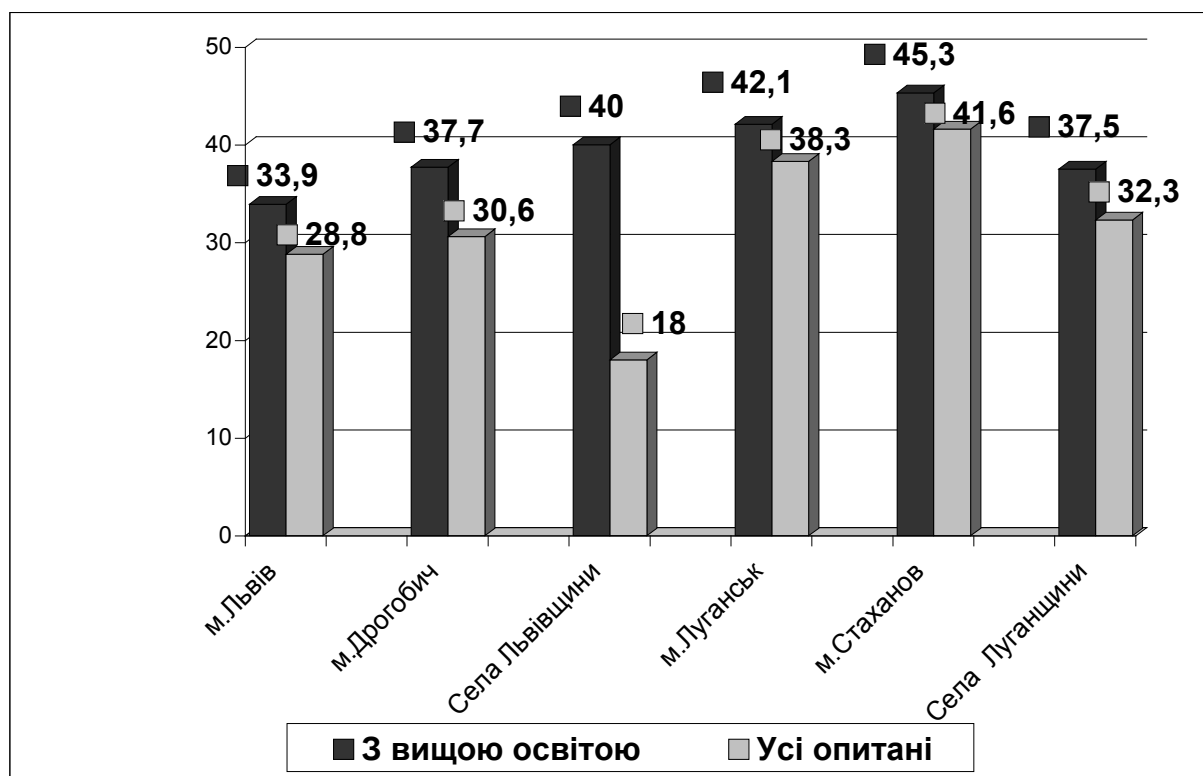


Рис. 5.5. Співвідношення думок респондентів з вищою освітою та усього масиву, які вказують на зниження якості вищої освіти (%)

Отримані результати вказують, що «пошуки» удосконалення системи вітчизняної освіти поки що не дають відчутних результатів, що й призвело до зниження суспільних оцінок її рівня. Найбільший розрив в оцінці рівня освіти радянських часів і сьогодення дають респонденти, які мають вищу освіту. Серед респондентів з вищою освітою переважає частка осіб середніх та старших вікових груп, тобто тих, хто найбільше може оцінити і зіставити те, що було, з тим, що маємо.

Цікавим виявився факт, що менш критичні оцінки якості як середньої, так і вищої освіти спостерігаємо у респондентів із західного регіону. Ймовірно, що реформи в освіті мешканці Львівщини пов'язують з формуванням європейського освітнього простору, а відтак – євроінтеграцією України. Погодимось з О. Навроцьким, який підкреслює, що «в масовій свідомості Болонська ідея настільки пов'язана з ідеєю Європи, що ототожнюється з нею, і у рефлексіях інструментального розуму є способом пришвидшення євроінтеграції України» [144, с. 160]. Дослідження підтверджують, що євроінтеграційні настрої населення Львівщини виражені набагато суттєвіше, аніж на Луганщині [269; 270].

Представлені результати свідчать, що темпи і глибина освітніх реформ в Україні не задовольняють повною мірою потреби суспільства, держави й особистості. Вимоги, які ставить сфера освіти сучасному суспільству, а з іншого боку, що суспільство вимагає від освіти, є викликом сучасній державі. Незаперечно й те, що оцінки якості середньої та вищої освіти взаємообумовлені: якість вищої освіти «вибудовується» на якості середньої освіти.

Якість знань, отриманих у загальноосвітній школі, визначає в подальшому здатність випускників до продовження навчання у вищих навчальних закладах, отримання ними професійної освіти, здобуття необхідних компетенцій, професійної самореалізації, адаптації на ринку праці. Яскравим показником суперечливого впливу сучасних освітніх реформ є більш висока оцінка респондентами рівня освіти в радянський період у порівнянні з періодом незалежності України.

На жаль, у даному дослідженні залишається не з'ясованим, як сприймається освіта: як інструментальна чи як термінальна цінність, інакше кажучи, яку значущість вона має – прагматичну чи культурну. Безперечно, на практиці ці два боки освіти розмежувати неможливо, однак у ціннісних орієнтаціях певних соціальних груп, життєдіяльність яких відбувається у конкретних соціальних умовах, домінуючою

виявляється одна з цінностей. Загалом, визнаючи високий рівень орієнтації сучасного українського суспільства на освіту як цінність, можна припускати двоїстість ставлення до неї як до термінальної та інструментальної цінності водночас.

Підсумовуючи результати здійсненого нами аналізу, можна констатувати, що в громадській думці яскраво вираженим є незадоволення якістю сучасної освіти. Це має стати важливим сигналом для держави та інституту освіти, який свідчить про невиконання освітою певних соціальних функцій.

### **5.3. Якість вищої освіти в оцінках студентів**

Одним з основних суб'єктів освітнього простору, безпосереднім споживачем освітніх послуг є студентство, яке складає особливу соціокультурну групу, що вирізняється з-поміж інших груп молоді. Особливість цієї групи проявляється у тому, що «студентська аудиторія має усвідомлені різноманітні освітні потреби та інтереси, своє розуміння перспектив працевлаштування і вимагає задоволення цих потреб та інтересів» [20, с. 564]. В. Онищук специфічність цієї соціальної групи бачить у тому, що «студентство – найбільш інноваційно здатна соціальна група молодіжної когорти, що забезпечує можливість сприйняття, продукування і впровадження нового у життєдіяльність суспільства» [161, с. 305]. Водночас дослідник наголошує, що значна частина інноваційного потенціалу молоді акумулюється на різних етапах освітнього процесу. Ґрунтуючись на результатах соціологічного дослідження «Проблеми формування громадянської ідентичності української молоді: роль освіти як чинника консолідації суспільства», здійсненого фахівцями кафедри соціології ХНУ імені В. Н. Каразіна (керівник проекту – проф. Л. Сокурянська), ми з'ясували ступінь відповідності отримуваних освітніх послуг вимогам українських студентів [293].

Перш ніж звернутися до даних зазначеного дослідження, підкреслимо, що студент далеко не завжди може оцінити якість освітніх послуг, а тому він є, так би мовити, другорядним суб'єктом впливу на підвищення їхньої якості. «Соціологам необхідно досліджувати ... перетворення студентів на так званих «академічних громадян», які мають чітко окреслений широкий обсяг реальних академічних прав і свобод, можливості реальної участі у визначенні

форм, змісту й методів навчання, мають голос в обговоренні проблем викладання» [20, с. 564]. Відсутність досліджень думок студентів щодо якості освіти, яку вони отримують, пояснюється низкою причин. Насамперед, як уже підкреслювалося, постає запитання, чи може студент чітко визначити свої потреби в освіті та сформулювати вимоги до неї. Вважається, що студент не може об'єктивно оцінити якість отримуваної освіти, оскільки не володіє достатньою інформацією про те, що він повинен знати та вміти, які навички за час навчання має отримати. Водночас студент не має еквіваленту для зіставлення реально отримуваних послуг.

Найкращим критерієм якості отримуваної освіти можна було б вважати працевлаштування випускника та його кар'єру. Насправді, це єдиний об'єктивний критерій ефективності освіти та її якості. Однак відповідь на це запитання можуть дати лише особи, які завершили навчання. Студент, навчаючись, має досить поверхнєве уявлення про те, чим йому у професійному плані доведеться займатися, які професійні завдання він буде розв'язувати. Більшість студентів під час навчання не знають, де в майбутньому працевлаштуються і які знання та вміння їм практично знадобляться.

Ускладнює ситуацію ще й той факт, що значна частина випускників ВНЗ працевлаштовується не за отримуваним фахом. Також треба враховувати, що освіта не є лише інструментальною цінністю, за допомогою якої випускник вищого навчального закладу професійно реалізується. Л. Сокур'янська наголошує, що, з одного боку, освіта сприймається як засіб соціальної мобільності (інструментальна цінність), а з іншого, ціниться за можливість «стати знаючою людиною» (термінальна цінність) [205, с. 530]. Тобто, як підкреслювалось вище, освіту можна розглядати і як термінальну, і як інструментальну цінність. У такому разі, висловлюючи свою позицію щодо якості отримуваних освітніх послуг, студент може для себе вибирати будь-який з критеріїв, або їхнє поєднання.

Концепт «якість освіти», який постає ключовим у нашому аналізі, є багатозначним. Його можна розглядати з різних позицій, у тому числі, як абсолютну та відносну характеристики. У нашому дослідженні ми виходимо з трактування якості освіти як категорії відносної. Саме у такому розумінні якість має вимірний характер, може мати різні ступені вираження. Враховуючи це, оцінювання якості освіти ми проводили шляхом вивчення міри відповідності отримуваної освіти вимогам студента. Для цього в інструментарії

зазначеного вище дослідження було використано 9-бальну шкалу, на якій пункту 1 відповідала позиція «Вважаю, що освіта, яку отримую, не відповідає сучасним вимогам», що характеризує найнижчий рівень задоволеності освітніми послугами і, відповідно, найнижчу оцінку отримуваної освіти. На протилежному боці цієї шкали пунктові 9 відповідає позиція «Вважаю, що отримую якісну сучасну освіту», що свідчить про максимальну відповідність освітніх послуг вимогам споживачів і є найвищою оцінкою отримуваної освіти. Пункту 5 на шкалі відповідає позиція «Важко відповісти». Аналізуючи результати, ми трансформували згадану шкалу у порядкову чотирибальну, згрупувавши позиції 9 – 8 балів, 7 – 6 балів, 4 – 3 бали та 2 – 1 бали. Таким чином, позиції 9 – 8 характеризують максимальну відповідність отримуваної освіти вимогам споживачів і можуть свідчити про високу якість освіти або, інакше кажучи, про якісну освіту. Позиції шкали 7 – 6 вказують на те, що освіта частково відповідає запитам споживачів. Позиції 4 – 3 вказують, що освітні послуги найімовірніше не відповідають вимогам споживачів, а позиції 2 – 1 – засвідчують цілковиту невідповідність отримуваних послуг освітнім вимогам студентів.

Оцінки студентів якості освіти виглядають таким чином: лише для третини респондентів (32,2%) отримувані освітні послуги максимально узгоджується з їхніми запитами та задовольняють освітні потреби, що може свідчити про якісну освіту в оцінці цих студентів (див. рис. 5.6).

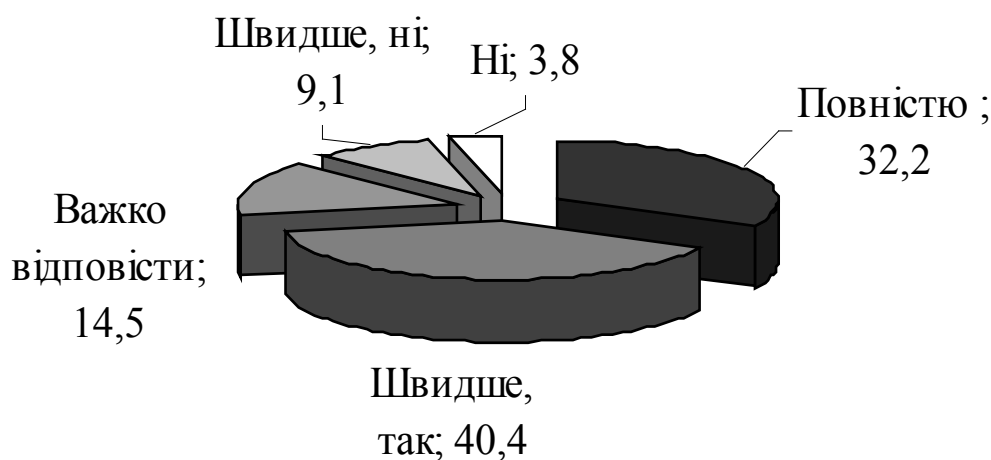


Рис. 5.6. Оцінка студентами якості отримуваної освіти (%)

Більшість відповідей респондентів (40,4%) була зосереджена біля пунктів шкали «7 – 6», що відображає існування розбіжності між освітніми запитами та отримуваними освітніми послугами; досить значний відсоток респондентів (14,5%) не змогли визначитися з відповіддю.

Для глибшого аналізу 9-бальну шкалу, за якою вимірювали оцінку студентами якості освітніх послуг, розглянемо як метричну, в такому разі розрахунок показника середнього значення дасть більш чітке уявлення про отримані оцінки студентів. Ми отримали показник середнього значення 6,52 при максимальному значенні 9 (стандартне відхилення 1,863). На нашу думку, як якісну можна трактувати освіту, середні значення оцінок якої сягають межі 8 балів за 9-бальною шкалою. Показник 6,5 характеризує рівень якості як вище середнього.

У дослідженні ми намагалися з'ясувати взаємозв'язок оцінки студентами якості освіти з такими чинниками, як фах, за яким вони навчаються, курс навчання, академічна успішність, включеність у професійну діяльність.

Досить суттєвий вплив на оцінку якості освіти має курс навчання. У дослідженні взяли участь першокурсники, які лише розпочали навчання у вищому навчальному закладі, та студенти четвертого курсу, які перебувають на завершальному етапі професійного навчання. Результати вказують, що у випускників бакалаврату суттєво нижчі оцінки якості освіти, ніж у першокурсників (див. таблицю 5.24). Серед студентів четвертого курсу вдвічі меншою, ніж серед першокурсників, є частка тих, хто відзначив повну відповідність освіти своїм запитам, відповідно 21,3% проти 42,1%. Водночас суттєво більшою серед четвертокурсників є частка студентів, які висловили крайні негативні оцінки. Привертає увагу той факт, що серед студентів старших курсів більшою виявилася частка осіб, які не змогли висловити свою позицію щодо отримуваної освіти. Л. Сокурянська пояснює таку позицію «не стільки недостатньою інформованістю..., скільки тим, що позитивні та негативні моменти змісту та організації навчального процесу в багатьох випадках зрівноважують один одного» [205, с. 428].



Таблиця 5.24. Розподіл думок студентів про якість отримуваної освіти залежно від року навчання (%)

Ступінь відповідності вимогам	Курс навчання		
	I курс	IV курс	У цілому по масиву
Повністю відповідає	42,1	21,3	32,2
Швидше, відповідає	40,1	41,1	40,4
Важко відповісти	11,4	18,0	14,5
Швидше, не відповідає	4,7	13,6	9,1
Не відповідає	1,7	6,0	3,8

Детальніший аналіз оцінок студентів різних курсів дає підстави говорити про відносний характер якості освіти, точніше уявлення про неї. Вимоги до освіти змінюються у процесі більш чіткого вимальовування образу професійного майбутнього. Наближаючись до завершення навчання, студенти більш реально бачать сферу свого працевлаштування, аналізують рівень своїх знань та можливість їхнього практичного застосування тощо. Разючою є відмінність між студентами першого та четвертого курсу, які визначили на шкалі крайню позитивну позицію, якій відповідає пункт «9». Серед першокурсників таких виявилось 19,0%, а серед четвертокурсників – лише 7,7%.

Дані середніх величин відмінностей оцінок студентів різних курсів наведені у таблиці 5.25.

Таблиця 5.25. Середні значення оцінок студентами I та IV курсів якості отримуваної освіти

Курс навчання	Середнє значення	Стандартне відхилення
I курс	7,01	1,634
IV курс	5,98	1,864
У цілому по масиву	6,52	1,863

Така ситуація може пояснюватися тим, що студенти першого року навчання оцінюють освіту не як результат, а радше як процес, дають оцінку комфортності/некомфортності навчання у психологічному та соціальному плані. Роблячи такий висновок, ми виходимо з того, що, з одного боку, якість освіти – це якість освітніх

результатів, а з іншого – якість освітнього процесу та умов, у яких він протікає: якість освітніх технологій, якість навчально-методичного забезпечення, якість фінансових та матеріальних умов, якість управління тощо. Таким чином, концепт якості ми застосовуємо як до статичного аспекту об'єкта – результату, так і до динамічного – процесу. Зрозуміло, що ці два аспекти тісно взаємопов'язані. Водночас висновки про якість освіти повинні ґрунтуватися на результатах цього процесу, оскільки якість – це основний результативний чинник освіти, «міра досягнення поставлених в освіті цілей та завдань, а також міра задоволеності очікувань різних учасників процесу освіти від наданих освітніми установами освітніх послуг» [249, с. 171–172].

Результати нашого емпіричного дослідження вказують, що студенти, паралельно з навчанням, шукають додаткових джерел доходів, здобувають професійний досвід, залучаючись до постійної чи тимчасової роботи, що також має вплив на оцінку отримуваної освіти. Інтенсивність включення до трудової діяльності студентів, що цілком логічно, зростає у міру здобуття професійних знань, корелює з роком навчання (див. таблицю 5.26).

Якщо на першому курсі частка студентів, які постійно або час від часу працюють, складає 26,9%, то на четвертому вона майже вдвічі більша – 47,6%. Включення до трудової діяльності (особливо за фахом) стає для студента своєрідним практичним критерієм для оцінки освітніх послуг, які він отримує у ВНЗ.

**Таблиця 5.26. Розподіл відповідей на запитання «Чи підробляєте Ви паралельно з навчанням у ВНЗ?» (%)**

Підробляють...	Курс навчання		
	I курс	IV курс	У цілому по масиву
постійно	4,9	10,6	7,7
час від часу	22,0	37,0	29,1
не підробляють	73,1	52,4	63,2

Наведені у таблиці 5.27 дані засвідчують, що серед студентів, які працюють, оцінка відповідності отримуваної освіти їхнім вимогам є набагато нижчою. Серед студентів, які не працюють, більше

третини (35,8%) вказали, що отримувана освіта відповідає їхнім вимогам повністю, серед працюючих таких є лише п'ята частина.

**Таблиця 5.27. Оцінка студентами якості отримуваної освіти, залежно від наявності в них додаткової роботи (%)**

Ступінь відповідності вимогам	Наявність роботи паралельно з навчанням		
	Постійно	Час від часу	Не підробляють
Повністю відповідає	24,0	26,2	35,8
Швидше, відповідає	41,1	42,2	40,0
Важко відповісти	19,0	14,1	14,1
Швидше, не відповідає	10,4	11,4	7,6
Не відповідає	5,5	6,1	2,5

Середні значення засвідчують (див. табл. 5.28) зниження оцінок якості освіти у міру зайнятості студента практичною діяльністю, адже завдяки цьому він починає усвідомлювати розрив між отриманими у навчальному закладі знаннями і запитам практиці.

**Таблиця 5.28. Середні значення оцінок студентами якості освіти залежно від наявності в них додаткової роботи**

Підробляють...	Середнє значення	Стандартне відхилення
постійно	6,16	1,970
час від часу	6,22	1,992
не підробляють	6,70	1,751

Аналіз результатів дослідження щодо взаємозалежності оцінок якості отримуваної освіти та фаху, за яким навчаються студенти, засвідчив, що найбільш задоволеними є студенти економічних спеціальностей (див. табл. 5.29).

Серед студентів-економістів найбільша частка крайніх позитивних відповідей (36,3%) та найменша – негативних (2,2%). Протилежну ситуацію ми зафіксували щодо студентів технічних спеціальностей. Частка студентів технічного профілю, які вважають, що отримувана ними освіта повністю відповідає характеристикам сучасної якісної освіти, складає 27,1%, що суттєво нижче, ніж для інших спеціальностей.

**Таблиця 5.29. Оцінка студентами різних спеціальностей якості отримуваної освіти (%)**

Ступінь відповідності вимогам	Фах, що здобувають			
	Технічний	Природничий	Економічний	Гуманітарний
Повністю відповідає	27,1	32,0	36,3	33,6
Швидше, відповідає	42,4	42,1	41,5	36,1
Важко відповісти	16,6	13,7	12,3	15,2
Швидше, не відповідає	9,6	8,5	7,7	9,6
Не відповідає	4,3	3,8	2,2	4,5

Аналіз середніх значень також засвідчує, що найнижче оцінюють свою освіту студенти технічних спеціальностей (6,35) (див. табл. 5.30).

**Таблиця 5.30. Середні значення оцінок якості освіти студентами різних спеціальностей (%)**

Фах, що здобувають	Середнє значення	Стандартне відхилення
Технічний	6,35	1,893
Природничий	6,50	1,827
Економічний	6,76	1,726
Гуманітарний	6,51	1,955

На нашу думку, відмінності в оцінках якості освіти майбутніх економістів та студентів технічних спеціальностей зумовлюються не стільки власне якістю освітніх послуг, що їм надаються, скільки ставленням до обраної професії як престижної/непрестижної та впевненістю/невпевненістю у майбутньому працевлаштуванні.

Досить цікавим, з позицій управління якістю освіти у вищому навчальному закладі, є зв'язок оцінки студентом отримуваної освіти та його успішності (див. табл. 5.31).

Таблиця 5.31. Оцінка студентами якості отримуваної освіти, залежно від навчальної успішності (%)

Ступінь відповідності вимогам	Навчаються на...				
	відмінно	відмінно та добре	добре	добре та задовільно	задовільно
Повністю відповідає	27,1	37,1	27,2	23,1	20,9
Швидше, відповідає	40,6	38,9	35,4	38,7	32,6
Важко відповісти	17,0	13,1	13,3	20,9	25,6
Швидше, не відповідає	11,1	8,2	9,3	11,3	14,0
Не відповідає	4,1	2,8	4,8	6,1	7,0

Студенти з найнижчою академічною успішністю висловлюють і найнижчі оцінки щодо якості освітніх послуг. Важливим для подальшого аналізу є факт, що оцінки студентів-відмінників більш критичні, ніж тих, хто вчаться на «відмінно та добре». Студенти-відмінники ставлять і до себе, і до навчального закладу більш високі вимоги, мають вищі освітні запити. Що стосується трієчників, то їхня критична налаштованість в оцінках якості, на нашу думку, – це радше реакція на власні низькі результати навчання.

Середні значення підтверджують існування взаємозв'язку між успішністю студента та його оцінкою якості отримуваної освіти (див. табл. 5.32). Однак позиція студентів-відмінників різниться від думки менш успішних у навчанні студентів. Оцінки цієї когорти студентів є нижчими, аніж у групі тих, хто вчаться на «відмінно та добре» чи «добре».

Таблиця 5.32 Середні значення оцінок студентами якості отримуваної освіти залежно від навчальної успішності

Навчаються на...	Середнє значення	Стандартне відхилення
відмінно	6,29	1,901
відмінно та добре	6,72	1,795
добре	6,36	1,896
добре та задовільно	6,04	1,920
задовільно	5,83	2,137

Сама собою успішність студента не дає повного уявлення про мотиви його оцінок якості освіти. Добрі оцінки не завжди корелюють із систематичною роботою студента, його зацікавленням реальними результатами навчання, а не лише формальними – бажанням отримати диплом, повною віддачею навчанню задля отримання глибоких професійних знань тощо.

Більш глибоке уявлення про роботу студента дасть аналіз його академічної (навчальної) активності. Оскільки академічна активність є різновидом соціальної активності індивіда, ми у її трактуванні будемо виходити з визначення, запропонованого О. О. Якубою. Під соціальною активністю особистості соціолог розуміла «системну соціальну якість, в якій знаходить своє вираження та реалізацію рівень її соціальності, тобто глибина та повнота зв'язків особистості з соціумом, рівень перетворення особистості на суб'єкта суспільних відносин» [302, с. 97].

За логікою, академічна активність нами буде розглядатися як якість студента (учня), в якій виражається уся система його зв'язків з освітньою системою, рівень його перетворення у суб'єкта освітнього простору. Спираючись на такий підхід, ми поставили перед собою запитання: чи відрізняються сучасні студенти високим рівнем академічної активності? У пошуках відповіді звернулися до результатів нашого дослідження сучасних українських студентів та проаналізували їх академічні практики. Це поняття нами буде розглядатися у фокусі феноменологічної соціології, зокрема її «практичної парадигми».

Потенціал застосування категорії «практики» у соціальних науках розкривають і обґрунтовують, базуючись на широкій науково-теоретичній базі, російські дослідники В. Волков та О. Хархордін у праці «Теорія практик» [52]. Зазначимо, що під академічними практиками ми розуміємо повсякденні хабітуалізовані (узвичасні) дії студента як учасника навчального-виховного (освітнього) процесу, що за своїми характеристиками є інтерсуб'єктивною, інтерактивною реальністю. Визначаючи у такий спосіб освітній процес у виші, ми виходимо з того, що він відбувається завдяки постійно відновлюваній взаємодії між усіма суб'єктами освіти. Виходячи із запропонованого нами розуміння академічних практик, розглянемо оцінки студентами різних елементів своїх академічних практик (див. табл. 5.33).

Таблиця 5.33. Оцінка студентами своїх академічних практик

Характеристики академічних практик	Середнє значення*	Стандартне відхилення
Навчаються в повну міру своїх сил і здібностей	3,36	1,050
Учитися цікаво	3,88	0,923
Засвоєння навчального матеріалу дається особливих труднощів	3,46	0,930
Систематично навчаються протягом семестру	3,62	1,049
Регулярно відвідують всі заняття, активно працюють на них	3,86	1,024
У повному обсязі виконують навчальні завдання	3,54	0,983
Працюють понад установлену програму	2,60	1,121

\*Студенти оцінювали свої академічні практики, користуючись шкалою:

1 – «абсолютно не так», 2 – «швидше, не так», 3 – «важко відповісти однозначно», 4 – «швидше, так», 5 – «так».

З даних таблиці 5.33 бачимо, що середні оцінки студентами своєї навчальної активності не досягають навіть значення 4. Це означає, що студенти досить критично оцінюють свою навчальну активність. Найменше погоджуються опитані студенти з твердженням, що вони «працюють понад установлену програму». Про нереалізованість потенціалу студентів свідчать низькі середні значення відповідей про те, що вони «навчаються у повну міру своїх сил та можливостей» (3,36). Не характеризуються високими значеннями і відповіді студентів стосовно регулярного відвідування занять та виконання у повному обсязі домашніх завдань, відповідно, 3,86 та 3,54.

Виходячи з поставленого нами завдання оцінки якості освіти, ми провели аналіз взаємозв'язку оцінок студентами освітніх послуг залежно від їхніх академічних практик, які представлені у вигляді середніх значень у таблиці 5.34.

**Таблиця 5.34. Середні значення оцінок студентами якості освіти залежно від їх академічних практик**

Характеристики академічних практик	Середні значення оцінок якості освіти				
	Це так	Швидше, так	Важко відповісти однозначно	Швидше, не так	Абсолютно не так
Навчаються в повну міру своїх сил і здібностей	5,57	6,06	6,37	6,85	6,8
Учитися цікаво	4,73	5,28	5,99	6,62	7,18
Засвоєння навчального матеріалу дається особливих труднощів	5,17	6,16	6,59	6,66	6,50
Систематично навчаються протягом семестру	5,67	5,86	6,38	6,67	6,94
Регулярно відвідують всі заняття, активно працюють на них	5,36	5,75	6,20	6,58	6,97
У повному обсязі виконують навчальні завдання	5,23	5,82	6,41	6,76	6,92
Працюють понад установлену програму	6,02	6,46	6,68	6,78	6,88

Виявлена ситуація виглядає парадоксально. Студенти, які вище оцінювали свою академічну активність, висловлювали нижчі оцінки якості освітніх послуг, і навпаки – оцінка якості освіти зростала у міру зменшення студентом своїх фізичних та інтелектуальних навантажень у навчальному процесі. Це наводить на думку про небезпечний шлях розвитку освіти. За логікою, для задоволення потреб студента як споживача освітніх послуг, навчальний процес має тенденцію трансформуватися від надання фундаментальних професійних знань до знань інформативно-розважального характеру, завдяки чому процес навчання набуває гедоністичного характеру.

Серед студентів, які внутрішньо мотивовані до навчання, працюють у повну силу, вимоги до освіти є вищими, і вони суттєво нижче оцінюють якість отримуваної ними освіти. Наведені результати підтверджують думку, що оцінка студентами навчання більше стосується його процесу, а не його результату. В оцінці процесу навчання студенти зосереджують увагу не на змісті навчання



і отриманих знаннях, а на комфортності навчання у психологічному, соціальному, побутовому аспектах.

Звернемося до аналізу регіональних відмінностей оцінок якості отримуваної освіти (див. табл. 5.35).

**Таблиця 5.35. Середні значення оцінок студентами якості освіти залежно від регіону навчання**

Регіон навчання	Середнє значення	Стандартне відхилення
Схід	6,57	1,857
Центр	6,72	1,788
Південь	6,56	1,886
Захід	6,23	1,887
У цілому по масиву	6,52	1,864

Як бачимо, найвищі показники демонструє Центр (6,72). Це можна пояснити тим, що саме у Києві концентрується найбільша кількість навчальних закладів, багато з яких характеризуються високим престижем та привабливі для навчання молоді з усієї України. Найнижчі оцінки ми отримали від студентів Західного регіону України (6,23). Оцінки студентів Сходу та Півдня є схожими, відповідно 6,57 та 6,56, і близькі до середнього значення по масиву загалом.

Наше припущення про те, що місце проживання студента до вступу у вищий навчальний заклад має вплив на його оцінку якості отримуваних освітніх послуг, не підтвердилося (див. табл. 5.36).

**Таблиця 5.36. Середні оцінки якості освіти студентами залежно від місця їхнього проживання**

Місце проживання до поступлення у ВНЗ	Середнє значення
Село	6,47
Селище міського типу	6,66
Невелике місто (до 250 тисяч)	6,41
Місто з населенням більше 250 тисяч	6,75
Обласний центр	6,41
Столиця	6,59

Отже, проаналізовані дані дають уявлення про оцінку студентами якості освіти, характеризують суб'єктивне відчуття ними ступеня відповідності отримуваної освіти вимогам, які вони ставлять до неї. Підсумовуючи наведені результати, можемо констатувати, що оцінка освітніх послуг у студентському середовищі неоднорідна: вона змінюється з курсом навчання, включенням у додаткову (трудова) діяльність, залежить від академічних успіхів студентів, фаху, який вони здобувають, тощо. Одержана соціологічна інформація свідчить про динамічність, суб'єктивність та відносність якості освіти, яка є характеристикою міри відповідності освітніх послуг вимогам споживачів. Отримані дані засвідчили потребу у пошуку шляхів підвищення якості освіти, оскільки лише третина опитаних студентів відзначили цілковиту відповідність освітніх послуг своїм вимогам.

Наше дослідження буде продовжене в напрямі виявлення спектру критеріїв, на основі яких формується оцінка студентів, та з'ясування їхньої ієрархії. Окрім того, поряд зі студентами, у просторі освіти діє велике коло суб'єктів, які ставлять свої вимоги до неї. У цій ситуації актуалізується потреба створення системи моніторингу запитів усіх суб'єктів освіти та виявлення узгоджених критеріїв оцінки її якості. Така система повинна передбачати визначення потреб і очікувань споживачів, оцінку задоволеності споживачів якістю освітніх послуг, зіставлення очікувань і фактичної задоволеності споживачів, формування заходів для поліпшення якості наданих освітніх послуг.

Потребує подальшого дослідження вироблення системи валідних індикаторів, на основі яких можна було б сформувати цілісну факторно-критеріальну модель оцінювання та контролю якості освіти з урахуванням динаміки зовнішнього соціального середовища і перспективних суспільних вимог.

## **РОЗДІЛ 6.**

### **ВИЩА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ**

#### **6.1. Педагогічна освіта в системі вищої освіти України**

Особливої уваги у системі забезпечення якості вищої освіти вимагає та її складова, що відповідає за професійну підготовку освітніх кадрів. Мова йде про педагогічну освіту. Засновуючи свій аналіз на вибраному нами неінституціональному підході, будемо її розглядати як специфічний соціальний інститут, що забезпечує педагогічну професіоналізацію особистості. Російський соціолог В. Засипкін трактує інститут педагогічної освіти як «стійку форму організації соціально-професійних відносин та сумісної діяльності суб'єктів педагогічної освіти, що включає сукупність осіб та закладів, наділених владою та матеріальними засобами (на основі діючих певних норм та принципів) для реалізації соціальних функцій та ролей, управління та соціального контролю, у процесі яких здійснюється навчання, виховання, розвиток та соціалізація особистості з наступним оволодінням нею педагогічною професією» [73, с. 22]. Погоджуючись з таким підходом, наголосимо, що специфічність інституту педагогічної освіти характеризується його тісною взаємодією з суспільством загалом, а не лише з окремими його сферами, забезпечуючи трансляцію знань усім його членам. Виходячи з цього, можемо стверджувати, що від ефективності інституту педагогічної освіти значною мірою залежить ефективність функціонування інституту освіти та суспільства загалом [287].

Педагогічна освіта як соціальний інститут виконує низку соціальних функцій. Вони багато в чому схожі до загальних функцій інституту освіти. Насамперед серед них виділимо професіоналізаційну, соціалізаційну, селекційну, інноваційну функції та ін. Інституційною особливістю педагогічної освіти є специфічне змістове навантаження названих функцій. Вони трансформуються під впливом соціального замовлення суб'єктів освітньо-педагогічного простору. На перший план виходять потреби формування умінь орієнтуватися в інформаційних потоках та знаходити потрібну інформацію, продукувати освітнє знання як особливий тип знань, формувати у майбутніх педагогів професійну мотивацію тощо.

Звернення до аналізу якості педагогічної освіти зумовлюється соціальною функцією вчителів, адже саме ця соціально-професійна група транслює свої знання, вміння, компетенції школярам, забезпечує якість шкільної освіти.

Підвищений інтерес до інституційного аналізу педагогічної освіти обумовлюється кардинальними змінами вимог до педагогічної професії. В інформаційному суспільстві змінюється функція вчителя. Ми відходимо від традиційного сприйняття суспільством педагога як транслятора готових знань та носія істин. Завдання педагога трансформується у напрямі від передачі готових знань до формування в учнів умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, на практиці застосовувати здобуті знання, формувати освітню мотивацію тощо. Вчителі є особливою соціально-професійною групою, яка суттєво відрізняється від інших – робітників чи військових, менеджерів чи службовців. Відмінність простежується у площині її соціальної функції: вона найбільшою мірою детермінує майбутнє суспільства. Атрибутивна риса цієї соціальної спільноти полягає у її покликанні не лише бути готовою до соціальних змін, а й самій готувати інших до викликів майбутнього. Отже, якість підготовки вчителя визначає в подальшому якість освіти учнів та якість шкільної освіти загалом. Продовжуючи цей логічний ланцюжок, можна констатувати, що якість середньої освіти постає фундаментом якості вищої освіти, важливою умовою якісної підготовки фахівців.

Аналіз досліджень з проблеми якості педагогічної освіти засвідчив, що наукові розвідки зосереджені в основному у філософському та педагогічному руслі. Так, проблеми реформування педагогічної освіти стали предметом спеціальних досліджень А. Алексюка, В. Андрущенко, А. Бойко, В. Горської, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лутая та ін. Педагогічні умови професійної адаптації молодого вчителя розкриваються у дослідженнях В. Афанасьєва, А. Валіцької, В. Тарантея, Л. Тихонова, Т. Чистякової та ін. У центр уваги потрапляють проблеми оцінювання якості результатів освіти, ефективності навчального процесу, організації його моніторингових досліджень аналізу якості його складових – якості навчальних програм та методичного забезпечення, кадрового потенціалу професорсько-викладацького складу, вимірювань навчальних досягнень тощо. Науковий інтерес дослідників педагогічної освіти найчастіше не виходить за межі освітнього процесу, в більшості

досліджень зосереджується на змісті, формах, технологіях навчання та виховання, управлінні освітою тощо. Насправді, проблема забезпечення бажаної якості освіти є набагато глибшою, оскільки передбачає врахування чинників не лише педагогічного характеру, а й економічного, соціального, культурного тощо, потреб, інтересів, вимог, очікувань широкого кола споживачів освітніх послуг, однак спеціальні комплексні дослідження цієї проблеми практично відсутні.

Соціологічний доробок дослідження проблеми якості педагогічної освіти є незначним. Він концентрується навколо вивчення соціально-професійних груп в освітньому просторі. Зокрема, дослідженню проблем викладацького корпусу присвячені дослідження В. Астахової, В. Вербеця, В. Кипеня, Г. Коржева, С. Плаксія та ін. Аналіз ролі вчителя в системі освітніх реформ проведений М. Фулланом. Серед фундаментальних соціологічних досліджень професійного статусу вчителів потрібно виділити праці російських дослідників О. Грязнової, В. Магуна, П. Писарського, В. Собкіна та ін. Соціологічному аналізу проблем модернізації педагогічної освіти присвячені праці Г. Зборовського, В. Засипкіна, Є. Шукліної та ін.

Проблеми в системі підготовки вчителів сьогодні яскраво відчутні. На нашу думку, суттєво збільшується невідповідність між рівнем професійної підготовки вчителів та соціальним замовленням [272]. Значна зорієнтованість педагогічної освіти на оволодіння знаннями і вміннями з певних спеціальних дисциплін у сучасних умовах не може забезпечувати цілісну професійну підготовку учителя та дисонує із запитами соціальної практики. Доповнює цей перелік проблема відсутності науково обґрунтованого прогнозу потреб у фахівцях-педагогах для конкретного регіону. Формування більш раціональної та ефективної структури підготовки фахівців з напряму педагогічної освіти пов'язується з підвищенням її якості, забезпеченням оптимального працевлаштування випускників закладів педагогічної освіти, підвищенням їхньої конкурентоздатності на ринку освітніх послуг.

Проблема ефективного функціонування інституту педагогічної освіти поглиблюється впливом низки чинників, пов'язаних зі зниженням соціального статусу вчителя у суспільстві, падінням престижу його професії, низьким матеріальним забезпеченням вчителів тощо. Дослідниця А. Валіцька стосовно стану вищої педагогічної освіти в Росії наводить аналогічні аргументи; «Сьогодні

саме слово – вчитель – «не в моді». Не престижна це спеціальність: ні соціального статусу, ні грошей, ні кар'єри нею не заробити. Водночас помилково було б вважати, що падіння престижу педагогічної професії – випадковість чи наслідок чийхось злих намірів. Об'єктивна причина полягає в тому, що попередня система підготовки вчителя безнадійно застаріла, а сучасні діти – уже цілком інші, і школа цілком не та, якою була ще два десятиліття тому» [33, с. 16 – 17]. Як результат, зниження інтересу до професійної педагогічної кар'єри, мотивації до вибору педагогічних спеціальностей. Педагогічний фах сьогодні приваблює не найздібнішу молодь. У школу, знову ж, повертається лише частина підготовлених вищою школою педагогів, що, своєю чергою, негативно відображається на якості шкільної освіти. Названі та багато інших чинників виявляються у зростанні незадоволеності суспільства якістю педагогічної освіти.

Сьогодні в Україні сформована розгалужена система підготовки педагогів, яка знаходиться в процесі реформування. Підготовку фахівців-педагогів забезпечують вищі навчальні заклади II – IV рівнів акредитації (див. табл. 6.1).

*Таблиця 6.1. Педагогічні навчальні заклади у структурі вищих навчальних закладів України (на поч. 2011/2012 н. р.)\**

<b>ВНЗ за типами:</b>	<b>Всього</b>		<b>З них педагогічні</b>	
	<b>кількість ВНЗ</b>	<b>кількість студентів</b>	<b>кількість ВНЗ</b>	<b>кількість студентів</b>
технікуми	120	103 039	0	0
училища	122	50 012	14	7 794
коледжі	238	193 829	22	18 676
університети	197	1 570 396	26	186 080
академії	66	295 542	0	0
інститути	102	98 158	6	7 386
консерваторії	1	581	0	0
<b>Всього</b>	<b>846</b>	<b>2 311 557</b>	<b>68</b>	<b>219 936</b>

*При укладанні таблиці використано офіційні дані Державної служби статистики України [162]*

Підготовка фахівців-педагогів є диверсифікованою: здійснюється через мережу педагогічних навчальних закладів та інших вишів. У структурі ВНЗ, які ведуть підготовку педагогів, можемо виділити 68 суто педагогічних, з яких 26 – університетів, 6 – інститутів, 22 – коледжі, 14 – училища, та інші навчальні заклади, які готують

фахівців на напрямом педагогічної освіти. До неспеціалізованих ВНЗ належать класичні та гуманітарні університети, а також технічні, природничі, аграрні й інші навчальні заклади вищої освіти. У педагогічних вишах здобуває вищу освіту станом на початок 2012/2013 н. р. 219 936 студентів, що складає приблизно десяту частину загального студентського контингенту. Основна частина студентів, що навчаються у педагогічних вишах – це студенти університетів (186 080 осіб).

Користуючись офіційними даними інформаційної системи «Конкурс» МОНмолодьспорту про прийом студентів до ВНЗ України у 2012/2013 н. р. [84], ми з'ясували, що окрім педагогічних вишів, за напрямом «Педагогічна освіта» здійснювали підготовку 14 класичних університетів, 13 – гуманітарних та 12 – технічних, аграрних та ін.

Вищі педагогічні навчальні заклади різняться також за формами власності: державної, комунальної, приватної.

**Таблиця 6.2. Розподіл педагогічних ВНЗ за формою власності (на поч. 2011/2012 н. р.)\***

ВНЗ за типами:	Форма власності:			Всього
	державна	комунальна	приватна	
училища	0	13	1	14
коледжі	2	20	0	22
університети	23	3	0	26
інститути	1	1	4	6
<b>Всього</b>	<b>26</b>	<b>37</b>	<b>5</b>	<b>68</b>

*При укладанні таблиці використано офіційні дані Державної служби статистики України [162]*

Аналіз даних таблиці 6.2 свідчить, що у комунальних навчальних закладах здійснюється підготовка в основному молодших спеціалістів педагогічного напрямку, адже вони засновані місцевими органами влади для задоволення потреб регіону у фахівцях та фінансуються з місцевих бюджетів. Також серед вишів комунальної форми власності є три університети та один інститут, які готують фахівців педагогічного профілю. Решта педагогічних вишів (за винятком п'яти) – державні структури. Треба відзначити, що формування приватного сектора освітніх послуг не зачепило сфери підготовки педагогічних працівників. Серед 43 приватних університетів в системі вищої освіти України немає жодного

педагогічного, що ще раз підкреслює зниження престижу педагогічної освіти та невисокий попит серед молоді на здобуття цього фаху.

Аналіз структури навчальних закладів вищої освіти свідчить, що понад сто вишів у вітчизняній системі освіти здійснюють підготовку педагогів, дві третіх з яких є суто педагогічними. Традиційно, це було прерогативою саме педагогічних ВНЗ. Однак у зв'язку з процесами реструктуризації мережі освітніх закладів чисельність педагогічних вишів протягом останнього десятиліття суттєво знизилась. Низка закладів з педагогічних трансформувалися у класичні чи гуманітарні університети.

Утримують за собою сегмент підготовки педагогічних кадрів класичні університети. Їхні випускники, попри здобутий фах, отримують додатково кваліфікацію викладача, що дає їм можливість займатися педагогічною діяльністю у середній чи вищій школі. Новою тенденцією стало відкриття у класичних університетах напрямів підготовки «корекційна освіта» та «соціальна педагогіка».

Характерною рисою сучасної вищої освіти є розширення підготовки педагогів у непрофільних навчальних закладах. Найчастіше вони здійснюють підготовку кадрів за напрямами «технологічна освіта» та «професійна освіта». Це стосується аграрних та технічних ВНЗ.

Останнім часом особливо гостро постало питання, яка з моделей розвитку педагогічної освіти буде взята за основу – професійно-галузева чи академічна. Перша передбачає підготовку педагогічних кадрів у спеціалізованих освітніх установах педагогічного спрямування за особливими освітніми програмами. Друга – на базі класичних університетів за бакалаврськими та магістерськими програмами. Для сучасного суспільства характерною є неузгодженість поглядів на оптимальну модель розвитку. Суперечки навколо цього питання протягом останніх років все частіше – виведення з напряму «педагогічна освіта» підготовки вчителів, зокрема, історії, філології, природничих наук та включення їх до напрямів «гуманітарні науки», «фізико-математичні науки», «мистецтво» тощо.

Така ситуація зумовлена критикою на адресу педагогічних ВНЗ, які, на думку деяких дослідників, стали слабкою ланкою вітчизняної вищої школи, «виявились неефективними як професійно, так і з точки зору використання бюджетних державних засобів» [74, с. 6].



Педагогічним ВНЗ часто закидають неузгодженість з ринком праці, оскільки значна частина випускників працевлаштовуються у непрофільних, тобто непедagogічних, сферах. У зв'язку з цим почали з'являтися думки щодо кардинального реформування системи підготовки педагогів, зокрема, оптимізації мережі педагогічних навчальних закладів, шляхом їхнього злиття з класичними університетами. На жаль, прихильники таких радикальних поглядів не враховують специфіку підготовки педагога, особливо для сучасної школи, ігнорують історію становлення педагогічної освіти. Складно в модель педагогічної освіти вписується також перехід на двоступеневу систему підготовки фахівця за рівнями «бакалавр» – «магістр».

Складність і суперечливість сучасних умов, в яких функціонують педагогічні ВНЗ, невизначеність перспектив їхніх випускників, веде до зникнення традиційних педагогічних навчальних закладів. За останні роки низка педагогічних інститутів трансформувалася у гуманітарні чи класичні університети, звузивши підготовку вчителів чи цілком відмовившись від неї. Педагогічні університети самі ініціюють такі зміни, не чекаючи реформ згори. Такі зміни зумовлені також зростанням конкуренції вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг у боротьбі за абітурієнта, зниженням престижу професії вчителя та, як результат, падінням зацікавлення до здобуття професії вчителя тощо. На думку І. Зязюна, трансформації педагогічних навчальних закладів у класичні «не досить переконливі у зв'язку з тим, що класичний і педагогічний університети виконують специфічні функції в освітньому просторі України і вони не можуть забезпечити повноцінної заміни одна одної» [79, с. 106]. Учений вважає, що «основна стратегія підготовки педагогічних кадрів в умовах модернізації освіти повинна орієнтуватися на збереження і розвиток як класичної, так і педагогічної університетської освіти. Гармонійне поєднання обох форм дає можливість забезпечити освіту кваліфікованими педагогічними кадрами з різним характером підготовки в різних навчальних закладах України» [79, с. 108].

Одним з кроків реформування педагогічної освіти в Україні став перегляд та зміна напрямів педагогічної підготовки. Сьогодні педагогічна підготовка ведеться за такими напрямками: дошкільна освіта, початкова освіта, корекційна освіта, професійна освіта, соціальна педагогіка, технологічна освіта.

У таблиці 6.3 ми відобразили систему підготовки педагогів за напрямками педагогічної освіти та рівнями підготовки, станом на початок 2012/2013 н.р.

**Таблиця 6.3. Система підготовки педагогів в Україні**

Напрями педагогічної освіти	Рівні вищої освіти			
	Молодший спеціаліст	Бакалавр	Спеціаліст	Магістр
Дошкільна освіта	+	+	+	+
Початкова освіта	+	+	+	+
Професійна освіта (за профілем підготовки)	+	+	+	+
Корекційна освіта	–	+	+	+
Соціальна педагогіка	+	+	+	+
Технологічна освіта	+	+	+	+

Підготовка педагогів в Україні здійснюється за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. Зазначимо, що перехід на двоступеневу систему освіти «бакалавр – магістр» передбачає відмову від освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст». На даний час цей ОКР зберігається у перехідній моделі «бакалавр» – «спеціаліст» – магістр», виконуючи «стабілізуючу» функцію. Сьогодні в Україні активно дискутуються питання модернізації педагогічної освіти, триває пошук оптимальної моделі педагогічної освіти та педагогічного навчального закладу, обґрунтовуються питання змісту спеціальної та професійно-педагогічної підготовки вчителя, стандартизації освіти, впровадження дворівневої системи підготовки «бакалавр» – «магістр» в педагогічну освіту. Серед пріоритетних напрямів модернізації педагогічної освіти державою визначено такі [112]:

- забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на основі особистісної педагогіки;
- узгодження змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників з вимогами інформаційно-технологічного суспільства;
- модернізація освітньої діяльності вищих педагогічних навчальних та наукових закладів, що здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції

традиційних педагогічних та новітніх мультимедійних навчальних технологій, а також створення нового покоління дидактичних засобів;

- введення двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра;
- вдосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки вчителя на основі договорів;
- удосконалення мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти з метою створення умов для безперервної освіти педагогічних працівників.

Окреслені стратегічні напрями трансформації педагогічної освіти відображають кроки держави до підвищення її якості. У цьому контексті ще раз зазначимо, що якість освіти ми пропонуємо розглядати в двох ракурсах: по-перше, як відповідність стандартам, по-друге, як відповідність запитам споживачів. Якість у першому випадку тлумачиться з точки зору виробника, під якою розуміється відповідність продукції чи послуги вимогам стандартів чи сертифікації. Основним «виробником» освітніх послуг є держава через мережу освітніх закладів, а якість освіти оцінюється через державні механізми ліцензування і акредитації. Друга відповідність є якістю з точки зору споживача. Коло споживачів педагогічної освіти – досить широке. До нього входять студенти – майбутні педагоги, їхні батьки, потенційні роботодавці – представники закладів загальноосвітньої підготовки, суспільство загалом. Більше того, в освітній сфері складно провести чітку межу між виробниками і споживачами освітніх послуг, оскільки освіта є особливим товаром, який можна визначити як суспільне благо, до виробництва і споживання якого залучені усі названі вище суб'єкти.

На сучасному етапі яскраво вираженим є домінування держави та державних структур у формуванні освітніх норм педагогічної освіти та оцінці її якості. Отже, якість освіти в основному розглядається через призму виробника. Такий підхід не цілком відповідає «духу» реформ, інтеграції вітчизняного освітнього середовища у європейський освітній простір, сучасному розумінню якості освіти. На нашу думку, найкращим варіантом є інтеграція цих двох аспектів – пошуку такої формули якості, яка б узгоджувала вимоги стандартів та запитів споживачів, забезпечувала максимальну відповідність їм, тобто була конвенційною якістю [274, с. 261].

Педагогічна освіта є основним ресурсом, що забезпечує реалізацію завдань модернізації освіти в середньо- та довгостроковій перспективі. У проблемі аналізу та оцінювання якості підготовки вчителя найбільш виражений і значущий насамперед методологічний, системний аспект, пов'язаний, з одного боку, зі зміною освітніх цілей на даному етапі розвитку суспільства, а з іншого, зміною ролі вчителя як орієнтованого на досягнення цих цілей професіонала. Аналізуючи вітчизняну систему підготовки педагогів, треба враховувати, що будь-яка соціальна система, як нами зазначалося вище, формується у конкретній культурно-історичній ситуації, відображаючи і втілюючи певний рівень знань та досвіду, досягнутий на цьому етапі, і покликана задовольняти конкретну потребу чи сукупність потреб. При зміні зовнішніх умов вона продовжує відтворювати результат, продукт, який задовольняє потреби того суспільства, у якому була створена. Особливо це стосується освітньої системи, яка є досить інерційною та консервативною. З огляду на це, вона втрачає здатність задовольняти соціальні потреби суб'єктів освіти, відчужується від соціо-культурного контексту. Феномен відчуження особливо актуалізується в даний час для соціальних систем, особливо освітньої. Зростання розриву між потребами, очікуваннями, вимогами суб'єктів освіти та реальним результатом освіти відображає зниження якості освіти.

Розглядаючи якість педагогічної освіти через результат освіти, ми виходимо на потребу формування моделі фахівця, якого готує вища школа. Під моделлю фахівця розуміється певний ідеал, який досягається при реалізації освітньої програми підготовки фахівця, це «опис того, до чого повинен бути придатний фахівець, до виконання яких функцій він підготовлений та якими якостями володіє» [242, с. 28]. Таке тлумачення моделі фахівця передбачає, як мінімум, дві її функції стосовно якості освіти: по-перше, вона слугує для порівняння рівня підготовки фахівців, по-друге, постає як системоутворювальна основа при організації відповідного змісту освіти та характеру освітнього процесу. Серед основних параметрів формування такої моделі дослідники визначають такі:

- цілі діяльності фахівця;
- функції, до виконання яких він повинен бути підготовлений, професійно важливі індивідуальні якості;
- нормативні умови, у яких ця діяльність буде відбуватися;

- навички прийняття рішень, пов'язаних з професійною діяльністю;
- навички роботи з інформацією, яка забезпечує успішність діяльності за фахом;
- формування уявлень про особистісний сенс цієї діяльності [242, с. 29].

Запропонований підхід до формування моделі фахівця може дати уявлення про якість освіти, що виходить за межі параметрів, безпосередньо пов'язаних з процесом та результатом підготовки фахівця. Такий підхід є оптимальним для застосування у практиці вищої школи і повинен знайти відображення при формуванні освітніх стандартів.

Набуття необхідних майбутньому вчителеві компетенцій тісно пов'язане з наявністю у нього відповідної професійної мотивації і її розвитком за час навчання у вищому навчальному закладі. Завдання вишу, отже, полягає у підготовці фахівця, психологічно та професійно готового до самореалізації в динамічних умовах життя. Саме таким є сучасний педагог. Погодимося з позицією вітчизняних дослідників, які доводять, що «здатність педагогів до сприйняття змін та адаптації до них мають бути надзвичайно високими, якщо вони хочуть відповідати своєму професійному призначенню» [94, с. 39].

## **6.2. Ціннісні орієнтації та мотивація педагогічної діяльності майбутнього вчителя**

Одним з основних суб'єктів у просторі вищої педагогічної освіти є студент – майбутній педагог. Він як споживач освітніх послуг вийде на ринок праці з отриманою у вищому навчальному закладі освітою і буде шукати свою професійну «нішу». Водночас специфіка освітніх послуг полягає у тому, що саме студент постає тим «матеріалом», який внаслідок тривалої цілеспрямованої дії освітнього середовища трансформується у готовий «продукт» – фахівця. Ми сконцентруємо увагу на підготовці вчителів – особливої соціально-професійної групи. Безперечно, процес підготовки вчителя є двостороннім, характеризується суб'єкт-суб'єктними відносинами. Він не може відбуватися без участі студента. Однак постає запитання, якою є ця участь, наскільки студент проявляє свою суб'єктність. Л. Сокурянська визначає соціальну суб'єктність як «динамічну

характеристику особистості (групи), що володіє високим внутрішнім трансформаційним потенціалом» [205, с. 164]. Дослідниця розглядає соціальну суб'єктність як «соціокультурний феномен, сутнісну якість суб'єкта (індивіда, групи та ін.), що знаходить вияв насамперед у його ціннісних орієнтаціях, стратегічному життєвому виборі, соціально-творчій самодіяльності, цілеспрямованій активності» [205, с. 155].

Значимість суб'єктних характеристик студента в освітньому процесі актуалізує вивчення ціннісного світу майбутніх педагогів. Наголосимо, що досліджувана соціальна група є особливою. По-перше, студенти, які прийшли у навчальний заклад здобувати педагогічну освіту, повинні бути внутрішньо мотивовані до вчительського фаху. По-друге, здобуті знання вони будуть передавати школярам, а ціннісні переконання транслюватимуть у свідомість своїх вихованців, тому моральні, гуманістичні, громадянські цінності у майбутніх педагогів повинні бути більш сформованими та вираженими, аніж у студентів інших спеціальностей.

Учитель не лише передає набір інструментальних навичок, але й транслює систему життєвих та культурних цінностей, необхідних для формування соціальної позиції індивіда як суб'єкта соціальної дії [295]. Аналіз цінностей майбутнього вчителя як ключового суб'єкта шкільної освіти та виховання дасть змогу сформуванню науково-обґрунтовані уявлення про те, які цінності транслюватимуться новому поколінню цим каналом соціалізації. У своїй професійній діяльності вчитель актуалізує певну позицію, що становить систему «інтелектуальних, вольових та емоціно-оцінних ставлень до світу, педагогічної дійсності та педагогічної діяльності, яку зумовлюють, з одного боку, ті вимоги, очікування та можливості, які ставить йому суспільство, а з іншого боку, – внутрішні, особистісні джерела активності – прагнення, переживання, мотиви та цілі педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали» [61, с. 54].

Для аналізу ціннісного світу майбутніх вчителів звернемося до результатів соціологічного дослідження «Проблеми формування громадянської ідентичності української молоді: роль освіти як чинника консолідації суспільства». Для цього із зазначеного масиву даних ми виокремили вищі навчальні заклади педагогічного напрямку. Треба відзначити, що суттєву частку педагогічних кадрів для школи готують і класичні університети, однак ми зосередили увагу лише на

педагогічних університетах, які займають особливу нішу в системі ВНЗ (N=483). До вибірки увійшли Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка. Таким чином, для аналізу та зіставлення дослідницьких результатів опитування ми розділили наш масив на два підмасиви: до першого увійшли студенти педагогічних університетів, до другого – студенти інших українських вишів.

Застосовуючи шкалу термінальних цінностей, ми виявили структуру ціннісних орієнтацій студентів вищих педагогічних навчальних закладів та зіставили їх з ціннісними орієнтаціями студентів інших, непедагогічних спеціальностей (див. табл. 6.4).

Результати вказують, що лідируючі позиції у системі цінностей студентів-педагогів посідають традиційні як для всієї студентської молоді, так і для суспільства в цілому цінності – це здоров'я та сім'я. Відзначимо, що вони утворюють міцне ядро ціннісної системи сучасного українського суспільства. До трійки лідерів ціннісних орієнтацій студентства входить також така гуманістична цінність, як «гарні стосунки з навколишніми людьми».

Зіставлення ієрархії цінностей студентів педагогічного фаху з ціннісною системою студентів інших спеціальностей не дає підстав вести мову про суттєві відмінності, однак деякі розбіжності нами зафіксовані [295]. Четверту позицію в ієрархії цінностей студентів-педагогів посіла така цінність, як «порозуміння з батьками, старшим поколінням», в той час як студенти інших спеціальностей віддали їй лише десяту рангову позицію. На наш погляд, високий рівень значущості для майбутніх педагогів толерантного ставлення до старших, налагодження ефективної комунікації з соціальним оточенням є міцним підґрунтям для формування їхніх професійних якостей.

Наступні позиції (п'ятий та шостий ранг) у ціннісних орієнтаціях студентів-педагогів зайняли такі постмодерністські цінності, як «можливість розвитку, реалізації своїх здібностей, талантів» та «особиста свобода, незалежність у судженнях і діях», що також є надзвичайно важливим з огляду на проблему становлення у вищих фахівців-педагогів, професійна діяльність яких має бути спрямована на актуалізацію особистісної свободи їхніх майбутніх вихованців, прагнення останніх до самореалізації.

**Таблиця 6.4. Зіставлення ціннісних орієнтацій студентів педагогічних та непедагогічних спеціальностей**

Цінності	Студенти педагогічних спеціальностей (N=483)		Студенти інших спеціальностей (N=2575)	
	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг
Здоров'я	4,79	1	4,76	1
Сімейне благополуччя	4,76	2	4,73	2
Гарні стосунки з навколишніми людьми	4,49	3	4,51	3
Порозуміння з батьками, старшим поколінням	4,42	4	4,31	10
Можливість розвитку, реалізації своїх здібностей, талантів	4,41	5	4,40	7
Особиста свобода, незалежність у судженнях і діях	4,35	6	4,41	6
Матеріальний добробут	4,34	7	4,43	5
Освіченість, знання	4,33	8	4,33	8-9
Економічна незалежність	4,30	9	4,44	4
Особистий спокій, відсутність неприємностей	4,25	10	4,27	11
Побутовий комфорт	4,21	11	4,33	8-9
Можливість приносити користь людям	4,18	12	4,11	14
Цікава, творча робота	4,15	13	4,25	12
Повноцінний відпочинок, цікаві розваги	4,12	14	4,20	13
Екологічна безпека	4,04	15	3,93	16
Високе службове і громадське становище	3,83	16	3,94	15
Участь у громадському житті, у розв'язанні суспільних проблем	3,54	17	3,46	17
Залучення до літератури та мистецтва	3,24	18	3,21	18

\* Значимість цінностей вимірювалася за 5-бальною шкалою, на якій позиції 1 відповідало значення – «зовсім не цінно», 2 – «не дуже цінно», 3 – «важко відповісти однозначно», 4 – «цінно», 5 – «дуже цінно».



Сьому позицію у системі ціннісних орієнтацій займає модерністська цінність «матеріальний добробут», в той час як студенти інших спеціальностей віддали їй п'яту позицію. Суттєвою є різниця у ранговій позиції постмодерністської цінності «економічна незалежність». З четвертої позиції у студентів непедагогічним спеціальностей вона «мігрувала» до дев'ятої позиції у студентів-педагогів. Очевидно, молодь, яка хоче досягти високого економічного успіху, педагогічний фах здобувати не піде, оскільки відомо, що вчительська професія не забезпечує у нашій державі високого економічного статусу.

Звернемо увагу, що в ієрархії термінальних цінностей студентів педагогічних спеціальностей лише восьму рангову позицію посіла така цінність, як «освіченість, знання». Цінність освіченості, знання для студентів-педагогів та студентів інших спеціальностей за середніми значеннями та ранговою позицією збігається. З одного боку, дещо насторожує, що для майбутнього вчителя, який протягом усього життя буде безпосередньо включений в освітній простір, місія якого полягає у здобутті та передачі найновіших знань, аналізована цінність не займає домінуючої позиції. Проте, знову звертаючись до концепту Р. Інглехарта про ціннісну значущість того, чого не вистачає, можна припустити і стосовно студентів педагогічного фаху, що для них цінність освіченості, знання є вже частково зреалізованою (вони вже навчаються у виші), і тому не такою напруженою, як перелічені вище цінності (їх ще мають зреалізувати наші респонденти у своєму подальшому житті). І все ж таки відносно низький рівень орієнтації студентів педагогічних ВНЗ на освіченість та знання має викликати тривогу, адже вчитель, який не прагне вчитися сам, навряд чи зможе виховати молоду людину, орієнтовану на навчання протягом усього життя. До аналогічних висновків можна дійти, аналізуючи орієнтації майбутніх педагогів на громадянські цінності.

За результатами нашого дослідження, громадянські цінності, також не посіли високих рангових позицій, однак їхня значимість є відносно високою, про що свідчать середні значення. Відзначимо, що цінність «можливість приносити користь людям» зайняла дванадцятую рангову позицію, залишивши позаду таку цінність, як «цікава, творча робота», однак в іншій, непедагогічній, когорті студентів ця цінність розмістилася аж на чотирнадцятій позиції. Також більш «напруженою» у студентів-педагогів є цінність «участь у громадському житті, у розв'язанні суспільних проблем» з

сімнадцятою ранговою позицією. Загалом такі дані все ж викликають питання, чи зможуть такі вчителі виховати справжнього громадянина, патріота своєї країни.

Більш глибоке уявлення про ціннісний світ студентів, які незадовго стануть вчителями, дасть аналіз їх інструментальних цінностей. Зіставимо їх з орієнтаціями на інструментальні цінності студентів інших спеціальностей та виявимо місце серед них цінності «освіченість та професіоналізм». Із запропонованого переліку цінностей-засобів (якостей особистості), студенти вибрали десять основних, які, на їхній погляд, найнеобхідніші сучасній людині в умовах сьогодення. У таблиці 6.5 відображено ієрархію цих цінностей.

Зіставивши дані таблиці 6.5, що характеризують орієнтації на інструментальні цінності студентів педагогічних та непедагогічних спеціальностей, бачимо, що перша п'ятірка найважливіших цінностей у двох аналізованих групах суттєво різниться. Така якість, як «впевненість у собі», що для студентів непедагогічних спеціальностей посідає першу рангову позицію, у студентів-педагогів зайняла третій ранг. Ми виявили, що найважливішою для студентів-педагогів якістю є «доброта, доброзичливість, готовність допомогти людям», яку відзначили понад половина опитаних студентів. 47% студентів педагогічного напрямку вказали значимість для молодого людини в сучасних умовах «чесності, порядності, принциповості», що визначає другу рангову позицію цієї якості. Студентами непедагогічних спеціальностей ця якість поставлена на шосту позицію. На нашу думку, позитивно, що у світі, який все більше орієнтується на прагматизм, стає більш черствим та жорстоким, ми бачимо яскравий прояв орієнтацій молоді на моральні гуманістичні якості. Цей результат є ще важливішим, оскільки він характеризує позицію майбутніх педагогів.

Особливу увагу ми зосередили на місці цінності «освіченість та професіоналізм» у системі ціннісних орієнтацій студентів педагогічних спеціальностей. Порівняльний аналіз виявив, що серед інструментальних цінностей студентів непедагогічних спеціальностей вона зайняла третю рангову позицію – її відзначили 43,1% респондентів. Водночас, у студентів-педагогів, що насторожує нас, ця інструментальна цінність відійшла аж на десятю позицію – серед найважливіших її бачать дещо більше третини опитаних (35,2%).

Таблиця 6.5. Зіставлення орієнтацій студентів педагогічних та непедагогічних спеціальностей на інструментальні цінності

Інструментальні цінності (якості особи)	Студенти педагогічних спеціальностей (N=483)		Студенти інших спеціальностей (N=2575)	
	%	Ранг	%	Ранг
Доброта, доброзичливість, готовність допомогти людям	55,7	1	44,7	2
Чесність, порядність, принциповість	47,0	2	39,2	6
Впевненість у собі	42,9	3	46,4	1
Відповідальність, почуття обов'язку	42,7	4	41,0	5
Життєрадісність, почуття гумору	42,2	5	37,0	7
Рішучість, готовність до ризику, заповзятливість	42,0	6	42,1	4
Товариськість, уміння легко встановлювати контакти з навколишніми	39,1	7	35,1	10
Уміння доводити справу до кінця	38,7	8	35,0	11
Працьовитість	37,7	9	35,7	9
Освіченість, професіоналізм	35,2	10	43,1	3
Незалежність, самостійність у судженнях і діях	33,3	11	34,6	12
Творчий підхід до справи, здатність створювати щось нестандартне, нове	30,6	12	36,5	8
Наполегливість у досягненні мети	30,2	13	29,7	13
Почуття власної гідності	28,0	14	27,4	15
Спроможність бути лідером	25,7	15	28,1	14
Самодисципліна, самоорганізованість	19,5	16	19,7	16
Сумлінність, дисциплінованість	19,0	17	19,3	17
Прагнення до самореалізації, особистих досягнень	18,5	18	17,7	18
Толерантність до поглядів і думок ін.	15,7	19	14,8	20
Ініціативність	13,7	20	14,3	21
Висока загальна культура, ерудиція	12,8	21	16,7	19
Невибагливість, скромність, помірність у потребах і запитах	11,4	22	11,2	22
Прагматизм, розважливість	11,0	23	7,9	23
Критичний склад розуму	7,5	24	7,8	24
Готовність поступитися своїм благополуччям заради суспільних інтересів	5,8	25	7,0	25
Непримиренність до власних вад та недоліків інших	4,8	26	3,1	26

Невисокими є для студентів-педагогів значення лідерських якостей, ініціативності, наполегливості – тих якостей, яких від сучасної людини все більше вимагає сучасний динамічний соціум, ринок.

Щоб з'ясувати, чи підкріплюються запити молоді на певні якості наявністю їх у студентів-педагогів, ми звернулись до аналізу самооцінки студентами рівня розвитку включених до нашого інструментарію цінностей (якостей особистості) (див. табл. 6.6).

На основі зіставлення даних, поданих у таблиці 6.6, ми не виявили суттєвої різниці між двома досліджуваними групами стосовно оцінок студентами розвитку в них необхідних у сучасних умовах якостей. Набір якостей, які входять до першої п'ятірки, є ідентичним для двох аналізованих нами груп. Проте для студентів-педагогів з цієї п'ятірки якостей більше притаманні «доброта, доброзичливість, готовність допомогти людям» (у студентів-педагогів вона займає третій ранг, в той час як в іншій когорті – п'ятий), а також «відповідальність, почуття обов'язку» (відповідно, другий та третій ранги).

За самооцінкою студентів-педагогів, у сформованому нами на основі отриманих емпіричних даних рейтингу така особистісна якість, як «освіченість, професіоналізм» розміщується аж на дев'ятнадцятій позиції із середнім значенням 3,75. У студентів непедагогічного фаху, з яким ми зіставляємо наші дані, ця якість зайняла вісімнадцятий ранг з дещо вищим середнім значенням (3,85). Такі результати, особливо стосовно студентів, які в найближчому майбутньому стануть педагогами, свідчать про існування проблем у рівні їхньої освіченості, недостатності у них знань. Відмінність між орієнтаціями студентів на певні якості та їхніми самооцінками рівня розвитку цих якостей, модуль різниці між якими, як вже зазначалося вище, демонструє ступінь депривації. У таблиці 6.7 зіставлені рангові позиції необхідних студентам якостей та розвинутості у них цих якостей, а також обраховано сальдо як різницю між цими рангами. Як ми зазначали, додатне значення сальдо свідчить про переважання властивих якостей над необхідними, а від'ємне – їхню недостатчу. Мінусові значення з великим модулем вказують про тривожну тенденцію.

**Таблиця 6.6. Самооцінка студентами педагогічних та непедагогічних спеціальностей рівня розвитку у них якостей, необхідних сучасній людині (середнє значення / ранг)**

- Інструментальні цінності (якості особистості)	Студенти педагогічних спеціальностей (N=483)		Студенти інших спеціальностей (N=2575)	
	Сер. знач.	Ранг	Сер. знач.	Ранг
Почуття власної гідності	4,32	1	4,36	1
Відповідальність, почуття обов'язку	4,26	2	4,25	3
Доброта, доброзичливість, готовність допомогти людям	4,24	3	4,21	5
Життєрадісність, почуття гумору	4,23	4	4,30	2
Чесність, порядність, принциповість	4,22	5	4,23	4
Наполегливість у досягненні мети	4,17	6	4,13	8
Товариськість, уміння встановлювати контакти з навколишніми	4,10	7	4,15	6
Прагнення до самореалізації, особистих досягнень	4,10	8	4,14	7
Впевненість у собі	4,09	9	4,09	9
Незалежність, самостійність у судженнях і діях	4,06	10	4,07	10
Працьовитість	4,06	11	4,03	11
Уміння доводити справу до кінця	4,05	12	4,00	12
Сумлінність, дисциплінованість	3,97	13	3,97	13
Самодисципліна, самоорганізованість	3,91	14	3,86	15
Толерантність до поглядів і думок ін.	3,87	15	3,94	14
Рішучість, готовність до ризику, заповзятливість	3,83	16	3,86	16
Ініціативність	3,83	17	3,84	17
Прагматизм, розважливість	3,76	18	3,73	21
<b>Освіченість, професіоналізм</b>	<b>3,75</b>	<b>19</b>	<b>3,85</b>	<b>18</b>
Спроможність бути лідером	3,74	20	3,69	22
Творчий підхід до справи, здатність створювати щось нестандартне, нове	3,71	21	3,83	19
Висока загальна культура, ерудиція	3,66	22	3,77	20
Критичний склад розуму	3,57	23	3,64	23
Невибагливість, скромність, помірність у потребах і запитах	3,51	24	3,50	24
Непримиренність до власних вад та недоліків інших	3,23	25	3,27	25
Готовність поступитися своїм благополуччям заради суспільних інтересів	3,16	26	3,12	26

\*Середні значення визначалися на основі самооцінки студентами рівня розвитку у них якостей за шкалою: 1 – «не властива», 2 – «швидше, не властива»; 3 – «важко відповісти однозначно»; 4 – «швидше, властива»; 5 – «властива повною мірою».

**Таблиця 6.7. Зіставлення рангових позицій орієнтацій студентів педагогічних університетів на необхідні сучасні людині якості та самооцінок рівня розвитку цих якостей (ранги)**

Інструментальні цінності (якості особистості)	Необхідні якості	Властиві якості	Сальдо
Доброта, доброзичливість, готовність допомогти людям	1	3	-2
Чесність, порядність, принциповість	2	5	-3
Впевненість у собі	3	9	-6
Відповідальність, почуття обов'язку	4	2	+2
Життєрадісність, почуття гумору	5	4	+1
Рішучість, готовність до ризику, заповзятливість	6	16	-10
Товариськість, уміння легко встановлювати контакти з навколишніми	7	7	0
Уміння доводити справу до кінця	8	12	-4
Працьовитість	9	11	-2
<b>Освіченість, професіоналізм</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>-9</b>
Незалежність, самостійність у судженнях і діях	11	10	+1
Творчий підхід до справи, здатність створювати щось нестандартне, нове	12	21	-9
Наполегливість у досягненні мети	13	6	+7
Почуття власної гідності	14	1	+13
Спроможність бути лідером	15	20	-5
Самодисципліна, самоорганізованість	16	14	+2
Сумлінність, дисциплінованість	17	13	+4
Прагнення до самореалізації, особистих досягнень	18	8	+10
Толерантність до поглядів і думок інших	19	15	+4
Ініціативність	20	17	+3
Висока загальна культура, ерудиція	21	22	-1
Невибагливість, скромність, помірність у потребах і запитах	22	24	-2
Прагматизм, розважливість	23	18	+2
Критичний склад розуму	24	23	+1
Готовність поступитися своїм благополуччям заради суспільних інтересів	25	26	-1
Непримиренність до власних вад та недоліків інших	26	25	+1

До групи якостей, які отримали за результатами нашого аналізу найбільший додатній модуль, увійшли «почуття власної гідності», «прагнення до самореалізації, особистих досягнень», тобто ці якості, на думку студентів-педагогів, притаманні їм достатньо. Серед якостей, у яких відчуває потребу сучасна молода людина, однак їй вони не притаманні достатньою мірою, студентами-педагогами названо «рішучість, готовність до ризику, заповзятливість» та «творчий підхід до справи, здатність створювати щось нестандартне, нове». До цієї групи якостей з найбільшим від'ємним значенням сальдо увійшла також якість «освіченість, професіоналізм» (-9). Ці якості ми можемо віднести до постмодерністських. Високий рівень соціальної депривації студентів-педагогів щодо означених якостей буде ускладнювати їхнє особистісне та професійне становлення в умовах цивілізаційних змін, формування «суспільства знань».

Важливим чинником, що впливає на ставлення студента до навчання, на рівень його активності у навчальному процесі є формування та розвиток мотивації до здобуття педагогічного фаху і здобуття освіти загалом. Відзначимо, що, з одного боку, мотивація є певним результатом функціонування педагогічної освіти. З іншого, професійна мотивація сприятиме підвищенню якості освіти, оскільки залучення до освітніх закладів мотивованої молоді спонукатиме до більш ефективної діяльності й інших суб'єктів освітнього простору – викладачів, вчителів, керівників навчальних закладів (див. табл. 6.8).

Суттєвих відмінностей у мотивації до здобуття вищої освіти у студентів педагогічних та інших спеціальностей не виявлено. Найбільшу відмінність у відповідях двох досліджуваних груп ми спостерігаємо стосовно мотиву «хотіли забезпечити собі стабільний матеріальний статок у майбутньому»: відзначили цей мотив 44,9% опитаних студентів-педагогів та 51,4% – студентів непедагогічних спеціальностей. Викликають тривогу відповіді понад третини опитаних студентів, що вони здобувають освіту заради диплома про вищу освіту (все одно якого), що знадобиться їм у житті. Серед студентів-педагогів частка таких осіб є навіть вищою, ніж серед інших (відповідно, 38,1% та 34,6%). Більш значимим мотивом для студентів-педагогів, ніж для інших, стало отримання освіти задля власного культурного розвитку, освіченості. Такий мотив характеризує усвідомлення студентом освіти як термінальної цінності.

**Таблиця 6.8. Зіставлення мотивів здобуття вищої освіти студентами педагогічних та непедагогічних спеціальностей (%)**

<b>Мотиви</b>	<b>Студенти педагогічних спеціальностей (N=483)</b>	<b>Студенти інших спеціальностей (N=2575)</b>
Хотіли стати висококваліфікованим спеціалістом в обраній галузі	52,8	52,1
Хотіли підвищити соціальний статус, мати більш престижну позицію у суспільстві	37,1	37,0
Хотіли забезпечити стабільний матеріальний статок у майбутньому	44,9	51,4
Думали продовжити роки учнівства, безтурботного існування (не йти працювати, не служити в армії тощо)	5,0	5,2
Вважали, що диплом про вищу освіту (все одно, яку) знадобиться у житті	38,1	34,6
Сподівалися зустріти майбутнього супутника (супутницю) життя	2,7	2,8
На цьому наполягли батьки	9,3	8,1
Думали, що вища освіта забезпечить Вам цікаве коло спілкування і майбутньому	13,5	13,7
Вважали, що вища освіта надасть можливість стати культурною, високоосвіченою в теперішньому людиною	28,8	25,7
Хотіли успадкувати професію батьків	2,9	2,1
Хотіли жити і вчитися у великому місті	3,5	4,9
Важко відповісти	2,7	1,4
Інше	0,6	0,9

Для більш глибокого аналізу професійної мотивації майбутніх педагогів звернемося до результатів проведеного нами соціологічного опитування «Ціннісні орієнтації та мотивація професійного вибору майбутніх педагогів», проведеного автором за репрезентативною вибіркою серед студентів I курсу усіх спеціальностей Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (далі – ДДПУ) у 2009 р. (N=330) та 2012 р. (N=300), яке більш детально описане у вступі. В умовах реформування освітнього простору та модернізації педагогічної освіти для ДДПУ, який є центром



підготовки педагогічних кадрів у Західному регіоні, як і для інших педагогічних вишів, гостро постало питання пошуку, відбору та утримання «свого» абітурієнта, налаштованого на вчительську професію, надання йому якісної освіти та забезпечення його конкурентоздатності на ринку праці.

На основі двох етапів соціологічного опитування студентів педагогічного університету ми виявили чинники, що мали вплив на вибір ними фаху вчителя. У таблиці 6.9 зіставлені результати опитування студентів I курсів 2009 та 2012 рр.

**Таблиця 6.9. Чинники, які вплинули на професійний вибір майбутніх педагогів (%)**

Чинники	I курс	
	2009 р. N=330	2012 р. N=300
Потрібність на ринку праці	7,6	6,7
Престижність	17,0	11,7
Наполягання батьків	12,4	16,8
Зацікавленість професією	53,6	50,7
Бажання отримати вищу освіту	5,2	4,7
Зручність територіального розташування ВНЗ	2,4	6,7
Результати зовнішнього незалежного оцінювання	1,8	2,7

Як бачимо, вибір на користь педагогічного університету для більшості нинішніх студентів Дрогобицького педуніверситету не був спонтанним. Серед найважливіших виділяється такий мотив, як зацікавленість професією: його відзначили більше половини опитаних студентів. Однак такі результати вказують, що внутрішня усвідомлена умотивованість студентів до вчительського фаху притаманна лише половині майбутніх педагогів. Для решти вирішальну роль відіграли інші чинники. Зокрема, думка батьків та престиж професії. Вагомим чинником на користь вибору педагогічного фаху (особливо за даними 2012 р.) стало зручне територіальне розташування вищого навчального закладу. Як доводять наші дослідження, про що ми вже зазначали вище [284], випускники шкіл стають менш мобільними і зупиняють свій вибір на вищих навчальних закладах, які розміщується у регіоні їхнього

проживання. Є серед першокурсників і такі, хто прийшов до ВНЗ лише задля отримання диплома, тобто формального результату вищої освіти, хоча частка таких студентів, за результатами нашого опитування, є незначною.

З огляду на зазначене вище, можемо говорити про необхідність посилення профорієнтаційної роботи серед випускників шкіл, щоб зорієнтувати їх у професійному виборі, допомогти визначитися з професійною траєкторією. У зв'язку зі швидкими структурними змінами, що відбуваються в Україні та світі, виникає нове уявлення про професійну освіту, яка формує як спеціальні знання, так і універсальні здібності, зокрема гнучкість, адаптивність, висока здатність до навчання, готовність до безперервної освіти і т. п. На нашу думку, не варто вдаватися до вузької професіоналізації у підготовці молоді. Для більшості сучасних країн в останні десятиріччя центр тяжіння в освіті почав зміщуватися у бік вивчення прикладних наук, наголос робився на практичні знання та їхнє доповнення фундаментальними знаннями настільки, наскільки це потрібно для загального розвитку. Але такий підхід є неефективним, що довела і практика.

Ідея професіоналізації, як і процес її реалізації в освіті, опинилася у кризі. Виявилось, що в багатьох галузях сучасної техніки старіння і знецінення знань відбувається швидше від їхнього отримання на студентській лаві. Виходячи з такої ситуації, у ринковій економіці випускникові системи професійної освіти, який вільний у пошуку роботи, бажано мати якомога ширший діапазон знань, що забезпечить більше можливостей для самореалізації. Що ширшою та більш універсальною є його підготовка, том більшими шансами працевлаштування він буде володіти. Роботодавцям сьогодні потрібні не просто вузькоспеціалізовані працівники, що володіють певним набором знань і навичок, а фахівці, яким притаманні особистісні якості, необхідні для розв'язання проблем професійної діяльності.

Таким чином, мета освітніх програм – дати студентові оптимальний багаж знань і навчити високоефективній поведінці для його практичного застосування. Такий підхід зможе дещо знизити ризики молоді при виході на ринок праці. Щоб стати конкурентоспроможним фахівцем, сьогоднішній студент має проявити високий рівень навчальної активності: багато працювати на студентській лаві та поза нею, займатися самоосвітою, привчати себе до постійного поповнення та оновлення знань. Для аналізу активності

студентів-педагогів проаналізуємо їхні академічні практики та зіставимо з аналогічною діяльністю студентів непедагогічних спеціальностей. На нашу думку, оцінка студентом своїх академічних практик є важливим індикатором якості отримуваної ним освіти. Характер та зміст академічних практик значною мірою, як уявляється, залежить від ставлення студентів до навчання у виші (див. табл. 6.10).

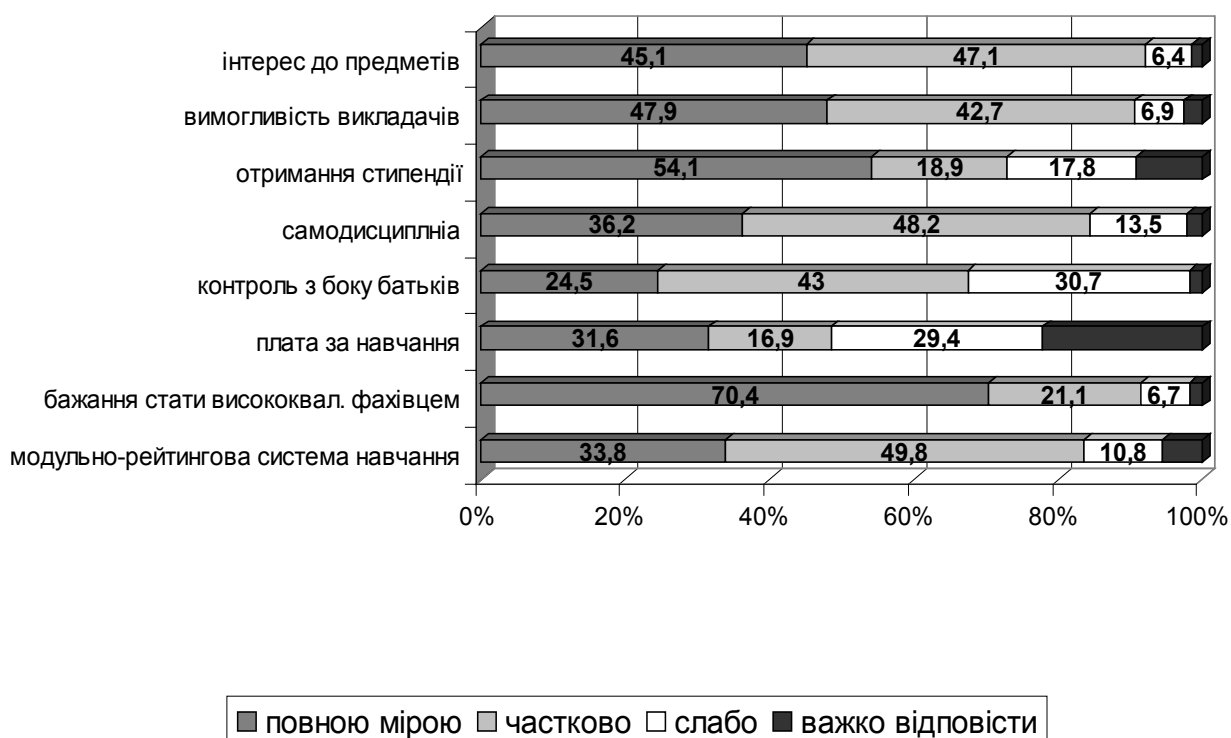
**Таблиця 6.10. Академічні практики студентів педагогічних та непедагогічних спеціальностей (середні значення)**

Самооцінка ставлення до навчання	Студенти педагогічних спеціальностей (N=483)	Студенти інших спеціальностей (N=2575)
Навчається в повну міру своїх сил та здібностей	3,36	3,36
Вчитися цікаво	3,90	3,88
Засвоєння навчального матеріалу дається без особливих труднощів	3,38	3,47
Систематично навчаєтесь протягом семестру	3,60	3,62
Регулярно відвідуєте всі заняття, активно працюєте на них	3,88	3,85
У повному обсязі виконуєте навчальні завдання	3,49	3,54
Працюєте понад установлену програму	2,67	2,58

*\*Для оцінки застосована 5-бальна шкала, на якій позиції 1 відповідало значення «абсолютно не так», 2 – «швидше, не так», 3 – «важко відповісти однозначно», 4 – «швидше, так», 5 – «так».*

Відповіді респондентів, які не суттєво різняться у двох аналізованих нами групах, вказують на наявність суттєвих резервів підвищення ефективності навчання. Значення середніх оцінок не досягають навіть 4 балів, що свідчить про слабе використання студентами у межах академічних практик своїх потенційних можливостей для здобуття та засвоєння знань, навчання не з повною віддачею. З іншого боку, це свідчить про неефективність механізмів, які застосовує вищий навчальний заклад для мобілізації студента до навчання, активізації його академічних практик.

На запитання нашої анкети про те, які чинники визначають ставлення студентів до навчання, нами отримано відповіді, вміщені на рис. 6.1.



**Рис. 6.1. Чинники, що визначають ставлення студентів до навчання (ДДПУ, I курс, 2012 р., N=300, %)**

Як бачимо, домінуючим чинником виявилось бажання стати висококваліфікованим фахівцем. Цей чинник можемо вважати найсуттєвішим у системі внутрішньої мотивації сучасного студента вищої школи. Наступну позицію серед внутрішніх чинників посідає «інтерес до предметів». Серед «зовнішніх» стимулів немалий вплив має вимогливість викладачів і бажання студента отримати стипендію. Виявлені нами внутрішні та зовнішні чинники ставлення студента до навчання утворюють соціальний механізм мотивації його навчальної діяльності. Однак треба зауважити, що висока значимість на вербальному рівні такого мотиву, як «бажання бути висококваліфікованим спеціалістом», на жаль, не знаходить подальшого підтвердження нами у високій мотивації до здобуття вчительського фаху.

### 6.3. Студенти педагогічного фаху про якість своєї освіти

Для з'ясування якості педагогічної освіти важливе значення має думка студентів - майбутніх педагогів про освіту, яку вони отримують. Уточнимо, що «якість освіти» ми розглядаємо як характеристику, що може мати різні ступені прояву і піддається, як вже підкреслювалось, вимірюванню. Інструментом визначення оцінок студентів стосовно якості отримуваної ними освіти нами знову, які і щодо студентського масиву в цілому, застосовано 9-бальну шкалу, яку ми трансформували у 5-бальну, за допомогою якої визначали ступінь відповідності освітніх послуг вимогам студентів. Про якісну освіту, таким чином, свідчить відповідь «повністю відповідає». Нижчі оцінки вказують про зростання розриву між очікуваннями студентів від освіти та реальним станом освітніх послуг. Розглядаючи застосовану нами шкалу як метричну, ми розрахували середні значення отриманих оцінок, які досить яскраво характеризують думку студентів як суб'єктів освіти (див. табл. 6.11).

**Таблиця 6.11. Відповідність отримуваної освіти вимогам студентів педагогічних та непедагогічних спеціальностей (%)**

Ступінь відповідності вимогам	Студенти педагогічних спеціальностей (N=483)	Студенти інших спеціальностей (N=2575)
Повністю відповідає	30,0	32,7
Швидше, відповідає	39,7	40,6
Важко відповісти	18,0	13,9
Швидше, не відповідає	9,1	8,9
Не відповідає	3,1	4,0
Середнє значення */ станд. відхилення	<u>6,44</u> 1,843	<u>6,54</u> 1,863

\*У цій та наступних таблицях середні значення визначалися на основі 9- бальної шкали, на якій позиції 1 відповідає значення «освіта, яку отримую, не відповідає сучасним вимогам», а позиція 9 – «отримую якісну освіту».

Результати опитування вказують, що оцінки студентів педагогічного фаху якості отримуваної ними освіти не суттєво різняться від оцінок студентів інших спеціальностей, однак є нижчими, – про це свідчать середні значення, відповідно, 6,44 та 6,54, а також менша частка респондентів, які вважають, що освіта

повністю відповідає їхнім вимогам (відповідно, 30,0% та 32,7%). Найбільша частка відповідей сконцентрувалася біля позиції «швидше, відповідає», що вказує на частковий характер задоволеності освітою. Серед студентів-педагогів більшою, аніж серед студентів інших спеціальностей, є частка осіб, які не змогли визначитися з відповіддю.

У попередньому розділі ми виявили відмінність між оцінками якості освіти студентів початкових та випускних курсів. Проаналізуємо цю відмінність стосовно студентів педагогічного фаху (див. табл. 6.12).

**Таблиця 6.12. Розподіл думок студентів педагогічного фаху про якість отримуваної освіти залежно від курсу навчання**

Ступінь відповідності вимогам	Студенти педагогічних спеціальностей (N=483) (%)		
	I курс	IV курс	У цілому по масиву
Повністю відповідає	34,2	25,5	30,0
Швидше, так	42,7	36,6	39,7
Важко відповісти	14,9	21,3	18,0
Швидше, ні	6,4	11,9	9,1
Не відповідає	1,6	7,3	3,1
Середнє значення / станд. відхилення	<u>6,72</u> 1,674	<u>6,13</u> 1,966	<u>6,44</u> 1,843

Як бачимо, оцінки якості отримуваної освіти студентами першого та четвертого курсів суттєво різняться. Значно нижчі оцінки характеризують опінії студентів старшого курсу. Якщо середнє значення оцінок студентів-першокурсників є 6,72, то четвертокурсників – 6,13. Це свідчить про зростання розчарування майбутніх учителів отриманою освітою. На нашу думку, така ситуацію зумовлюється невизначеністю професійної перспективи. Студенти-четвертокурсники стоять на порозі отримання бакалаврського диплома. Незабаром вони вийдуть на ринок праці. Саме така ситуація спонукає їх більш критично осмислити свій освітній багаж, отриманий за час навчання у ВНЗ, та співвіднести його з вимогами практичної діяльності за фахом.

Задоволеність отримуваною освітою характеризують дані таблиці 6.13, до якої вміщено оцінки студентів перших курсів

педагогічних та непедагогічних спеціальностей (за результатами опитування, проведеного соціологами ХНУ імені В. Н. Каразіна у 2009 р., та авторського опитування у ДДПУ імені Івана Франка 2012 р.).

**Таблиця 6.13. Якість вищої освіти в оцінках студентів – першокурсників педагогічних та непедагогічних спеціальностей (%)**

Ступінь відповідності вимогам	Студенти ДДПУ	Студенти педагогічних спеціальностей	Студенти інших спеціальностей
Повністю відповідає	36,2	34,2	43,5
Швидше, відповідає	36,8	42,7	39,5
Важко відповісти	19,5	14,9	10,8
Швидше, не відповідає	6,7	6,4	4,4
Не відповідає	0,8	1,6	1,8
Середнє значення / Станд. відхилення	<u>6,77</u> 1,712	<u>6,72</u> 1,674	<u>7,01</u> 1,633

Порівняльний аналіз даних таблиці 6.13 свідчить про те, що оцінки якості освіти студентами перших курсів, які здобувають педагогічний фах, є нижчими, ніж оцінки студентів-першокурсників інших спеціальностей. Це підтверджується і результатами опитування, проведеного у Дрогобицькому педуніверситеті. Тут ми спостерігаємо набагато більшу частку студентів, які не визначилися з відповіддю. Така оцінка, на нашу думку, може пояснюватися ставленням студентів до здобуття педагогічного фаху загалом, оскільки для багатьох першокурсників вибір спеціальності не був внутрішньо мотивованим, а визначався зовнішніми обставинами, низкою об'єктивних факторів.

Аналізуючи факторну зумовленість оцінок студентів якості освіти, яку вони отримують, ми дійшли висновку, що одним із таких факторів може бути включення до професійної діяльності. Студенти старших курсів мають більший практичний досвід. По-перше, проходження педагогічної практики в школі дає чималий досвід входження до професійного середовища, спілкування з учнями та вчителями. По-друге, студенти старших курсів частіше, аніж їхні молодші колеги, мають додаткову роботу, про що свідчать дані таблиці 6.14.

**Таблиця 6.14. Наявність підробітків паралельно з навчанням у студентів педагогічних спеціальностей (%)**

Підробляють...	Студенти педагогічних спеціальностей (N=483)		
	I курс	IV курс	У цілому по масиву
постійно	6,3	11,6	8,8
час від часу	16,3	27,6	21,7
не підробляють	77,5	60,9	69,5

Здобуваючи освіту, студенти намагаються отримати додатковий зарібок (на одну стипендію не проживеш) і водночас здобути початковий практичний досвід, який стає неодмінною вимогою роботодавців при прийомі молодого фахівця на роботу. Частка студентів, залучених до додаткової роботи, серед четвертокурсників майже вдвічі більша, ніж серед студентів першого курсу. Однак у більшості випадків це випадкові, тимчасові підробітки, а не постійна робота за фахом. Передовсім це стосується педагогічної діяльності, де наявність диплома про здобуту кваліфікацію є обов'язковою.

Ми виявили, що оцінка якості освіти різниться у студентів з різним ступенем включення до практичної діяльності, що засвідчують дані таблиці 6.15.

**Таблиця 6.15. Оцінка студентами педагогічного фаху якості отримуваної освіти залежно від наявності у них додаткової роботи**

Підробляють...	Оцінки якості освіти	
	Середнє значення	Стандартне відхилення
постійно	6,27	2,133
час від часу	6,30	1,993
не підробляють	6,49	1,752

Вище оцінюють свою освіту ті, хто не має додаткової роботи, і, навпаки, оцінка працюючих студентів є нижчою, відповідно 6,49 та 6,27.

У попередньому розділі ми детально аналізували вплив академічної успішності студентів на їхню позицію в оцінці якості освіти. Ми виявили, що існує зв'язок між досліджуваними змінними:



зі зростанням успішності оцінка освітніх послуг зростає. Однак думка студентів, які навчаються лише на «відмінно», виявилася більш критичною і ми отримали менші середні значення оцінок, аніж у групах з нижчою успішністю. Аналогічно проведений аналіз у групі студентів-педагогів дав змогу виявити результати, відображені у таблиці 6.16.

**Таблиця 6.16. Середні значення оцінок студентами педагогічного фаху якості отримуваної освіти залежно від їхньої навчальної успішності**

Навчаються ...	Оцінки якості освіти	
	Середнє значення	Стандартне відхилення
на «відмінно»	6,85	1,981
на «відмінно» та «добре»	6,57	1,817
на «добре»	6,18	1,682
на «добре» та «задовільно»	5,91	1,881
на «задовільно»	5,50	2,881

Як бачимо, подібної залежності у студентів педагогічних університетів ми не виявили – оцінки якості освіти зростають зі зростанням успішності студентів. Відмінності оцінок освітніх послуг студентами, які вчаться на «задовільно» та «відмінно», з огляду на середні значення, є досить помітними: відповідно, 5,50 та 6,85.

У результаті проведеного нами кореляційного аналізу, виявлено: по-перше, середній бал академічної успішності студента слабо корелює з його академічними практиками; по-друге, вище оцінюють свої академічні практики студенти з нижчим рівнем успішності і, навпаки, критичніша оцінка своєї навчальної активності прослідковується у студентів з вищим середнім балом успішності (див. табл. 6.17).

Отже, наведені дані вказують, що середній бал академічної успішності студента не є свідченням його більш наполегливої праці. Ми виявили, що вищі результати успішності перебувають в оберненому зв'язку з академічними практиками студентів, їхньою навчальною активністю.

**Таблиця 6.17. Взаємозв'язок між академічними практиками студентів педагогічних спеціальностей та їхньою академічною успішністю**

Характеристики академічних практик	Коефіцієнт кореляції Пірсона (-1≤R≤1)
Навчаються в повну міру своїх сил і здібностей	-0,263
Учитися цікаво	-0,202
Засвоєння навчального матеріалу дається без особливих труднощів	-0,322
Систематично навчаються протягом семестру	-0,298
Регулярно відвідують всі заняття, активно працюють на них	-0,285
У повному обсязі виконують навчальні завдання	-0,279
Працюють понад установлену програму	-0,302

Ймовірно, студенти з вищим рівнем успішності є більш налаштованими на отримання знань, мотивовані до навчання і тому критичніше оцінюють ступінь свого залучення до освітнього процесу, відзначають, що працюють не в повну силу і не регулярно. Саме цим ми можемо пояснити результати, вміщені до таблиці 6.18, у якій представлено середні значення оцінок студентами педагогічних університетів якості освітніх послуг залежно від їх академічних практик.

Ми виявили парадоксальну ситуацію: найвищі середні значення оцінок якості отримуваної освіти характерні для групи студентів, які найбільш критично оцінили свої академічні практики. Одержані результати вказують на наявність проблем, навіть певних деформацій в освітньому процесі. Ми зіткнулися з ситуацією, для пояснення якої можемо висловити певні припущення:

- по перше, академічна успішність студента об'єктивно не віддзеркалює його навчальну активність, зокрема академічні практики;
- по друге, студенти з вищим рівнем академічної успішності ставлять вищі вимоги до освітніх послуг і більш критично висловлюються стосовно їх академічних практик;
- по третє, існують серйозні проблеми в освіті, що полягають у неспроможності вищого навчального закладу розкрити потенціал

студента, сприяти зацікавленню його навчальним процесом, самореалізації в освітній діяльності.

**Таблиця 6.18. Взаємозв'язок оцінок якості освіти студентами педагогічних університетів та їхніх академічних практик**

Характеристики академічних практик	Середні значення оцінок якості освіти залежно від академічних практик студентів				
	Це так	Швидше, так	Важко відповісти однозначно	Швидше, не так	Абсолютно не так
Навчаються в повну міру своїх сил і здібностей	6,06	5,99	6,05	6,72	7,25
Учитися цікаво	6,50	5,10	5,92	6,27	7,46
Засвоєння навчального матеріалу дається без особливих труднощів	5,07	6,41	6,33	6,63	6,61
Систематично навчаються протягом семестру	7,07	5,56	6,38	6,30	7,23
Регулярно відвідують всі заняття, активно працюють на них	6,55	5,61	6,07	6,36	6,97
У повному обсязі виконують навчальні завдання	5,74	5,34	6,35	6,66	7,14
Працюють понад установлену програму	5,97	6,28	6,41	6,93	7,35

Аналізуючи якість освіти, наголосимо, що її оцінка без чітких критеріальних показників є неефективною. На сьогоднішній день у науковому плані питання критеріїв якості освіти залишається відкритим. Проблема поглиблюється тим, що якість освіти є категорією відносною, а критерії її оцінки у кожній групі освітніх суб'єктів – відмінні. У дослідженні ми здійснили спробу з'ясувати критерії, за якими студенти оцінюють якість освітніх послуг, що їм надаються.

Як засвідчили результати нашого дослідження серед студентів першого курсу ДДПУ імені Івана Франка, до критеріїв оцінки якості освітніх послуг вони віднесли «професійний рівень професорсько-

викладацького колективу», «отримання професійно орієнтованих знань», «толерантне ставлення до студентів». На нашу думку, названі критерії не є вичерпними. Значна частина з них – латентні і не завжди усвідомлені студентом при його оцінці якості освітніх послуг. Також треба наголосити, що означені студентами критерії можуть розглядатися як прийнятні з великою обережністю. Якщо ми беремо до уваги студентів першого курсу, то їм ще дуже складно об'єктивно оцінити освітній процес за критерієм професійної орієнтованості знань, оскільки на початкових етапах навчання значною є кількість дисциплін соціально-гуманітарного циклу. Першокурсники не завжди можуть знати, що насправді їм знадобиться у подальшій професійній діяльності. З іншого боку, не можна вважати прийнятним для оцінювання якості освіти такий критерій, як ставлення до студентів у навчальному закладі. Виділення цього критерію може свідчити, що студенти на початкових етапах навчання схильні оцінювати освіту не як результат, а, радше як процес через комфортність/некомфортність навчання у психологічному та соціальному планах. Наступними за значимістю для студентів-першокурсників виявились критерії «престижність вищого навчального закладу», «високі показники власної успішності», «впевненість у працевлаштуванні за фахом». На нашу думку, жоден з названих критеріїв сам собою не може характеризувати якісну освіту – лише у поєднанні вони формують об'єктивніше знання про якість освітніх послуг. Високі характеристики освітнього процесу за низкою критеріїв повинні давати студентові відчуття захищеності, впевненості у майбутньому, а також стимулювати його академічні практики, підвищувати навчальну і соціальну активність.

На противагу першокурсникам, ми запропонували випускникам (студентам магістратури ДДПУ імені Івана Франка) відповісти на відкрите запитання про індикатори якісної освіти. Запитання формулювалося так: «Що може свідчити про отримання Вами якісної освіти?». На це запитання ми отримали досить різнопланові відповіді. Названі магістрантами індикатори якісної освіти ми систематизували та класифікувати на декілька груп.

Насамперед, ми їх розділили за критерієм «внутрішні/зовнішні». Перші з них розміщуються всередині системи освіти та конкретного навчального закладу, характеризують організацію освітнього процесу у виші, рівень навчальної активності студента, якість професорсько-викладацького колективу, зокрема: *«призові місця у предметних*

*олімпіадах, конкурсах»; «систематична робота студента, регулярна підготовка до занять», «залучення студента до науково-дослідної роботи»; другі – виходять за межі сфери освіти і визначаються ринком праці: «працевлаштування після закінчення вишу та отримання високої заробітної плати»; «вміння використовувати свої знання на практиці», «затребуваність на ринку праці», «свідчити про якість освіти може лише результат: у даному випадку – це не лише диплом, а насамперед отримані знання, вміння, які можна використовувати на практиці».*

Наступну систематизацію індикаторів якісної освіти за результатами отриманих нами відповідей ми зробили за критерієм «процесуальні/результативні». Перші характеризують якість освіти як процес: «включення студента до наукової діяльності», «участь у наукових конференціях», «застосування у навчальному процесі інноваційних технологій, зацікавленість студента навчанням». Другі характеризують освіту як результат і пов'язуються з реалізацією отриманих знань на практиці «працевлаштування після завершення навчання», «визнання наших дипломів в інших країнах, можливість працювати з дипломом викладача за кордоном».

Зазначені студентами індикатори ми розділили за критерієм «особистісні/організаційні/інституційні». До перших віднесемо ті, що характеризують студента як суб'єкта освітнього простору: «якщо студент буде прикладати до навчання максимум зусиль»; «глибокі знання студента». До організаційних індикаторів, що засвідчують якісну освіту, можна віднести умови навчання, якість викладацького колективу вишу, престиж навчального закладу: «високий рівень викладачів, постійне підвищення ними своїх знань, їх самоосвіта»; «добре організований навчальний процес»; «проведення лекцій наукового характеру, наповнених новою інформацією». Інституційні індикатори пов'язуються зі збалансованістю інституту освіти з інститутом ринку: «якщо випускник зможе знайти роботу за фахом з достатньою оплатою, конкурувати на ринку праці»; «конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг»; «якщо отримані знання можуть бути застосовані на практиці, якщо студенти після закінчення університету мають можливість передавати ці знання іншим, а не шукати роботу в інших сферах», «якщо випускник вміє і може застосовувати набуті знання не лише у своїй професійній діяльності, а і в повсякденному житті».

Узагальнюючи виділені студентами індикатори якісної освіти та здійснену нами їх класифікацію, можемо сказати, що акценти випускників вишу стосовно якості освіти все більше переносяться на зовнішню результативну складову, яка перевіряється та підтверджується ринком праці.

Підсумовуючи викладене нами вище, зазначимо, що результати соціологічних досліджень та реальна практика підготовки майбутніх педагогів, з якою ми знайомі не з чуток, свідчить про те, що інститут вищої педагогічної освіти потребує посилення уваги у науковому та прикладному аспектах. Дослідницький аналіз варто зосередити на механізмах актуалізації потенціалу студента у здобутті професійних компетенцій та підвищенні мотивації до здобуття педагогічного фаху, зіставленні отриманих у виші знань з потребами практики.

#### **6.4. Якість підготовки абітурієнтів як умова забезпечення якісної підготовки сучасних педагогів**

Якість освіти залежить, як уже підкреслювалось, від багатьох чинників. Насамперед, визначальне значення мають цінності, норми та цілі, які відображають рівень вимог різноманітних груп споживачів до освіти (студентів, роботодавців, представників академічного середовища, держави та суспільства та в цілому). Суттєвий вплив на якість освіти мають умови освітнього середовища, що включають різні його складові: матеріально-технічну та інформаційну базу; якість професорсько-викладацького складу; рівень підготовки абітурієнтів. Не менш важливу роль у забезпеченні якості освіти відіграють також особливості освітнього процесу, що охоплюють зміст освіти та використання освітніх технологій, зокрема інформаційних тощо.

Серед чинників, які визначають якість освіти, особливе значення, на нашу думку, має якість підготовки абітурієнтів, на чому ми неодноразово наголошували [258; 261; 268; 287; 292]. На наш погляд, «вони постають своєрідним «матеріалом», з якого формують фахівця, стартовою умовою забезпечення якості процесу та результату освіти» [292, с. 227]. За нашими дослідженнями, якість студентського контингенту обумовлюється низкою чинників, серед яких варто виділити мотивацію вибору фаху, якість шкільної освіти

та рівень додаткової (понад шкільну) підготовки абітурієнта, здібності та нахил до обраного фаху.

Важливе значення у навчальному процесі має освітній потенціал студента до навчання та здобуття професійного фаху, який передовсім закладається під час навчання у школі. Єдиним доступним для нас об'єктивним індикатором отриманої освіти є середній бал успішності в школі. Шкільна успішність студентів відображена у таблиці 6.19 (за даними всеукраїнського дослідження, проведеного соціологами ХНУ імені В. Н. Каразіна).

**Таблиця 6.19. Шкільна успішність студентів залежно від фаху, що здобувають**

Фах, що здобувають	Середній бал шкільної успішності	
	Середнє значення	Стандартне відхилення
Педагогічний (N=478)	3,90	0,691
Технічний (N=854)	3,90	0,756
Природничий (N=706)	3,92	0,728
Економічний (N=664)	4,0	0,715
Гуманітарний (N=781)	3,91	0,707

\*Середній бал шкільної успішності студентів у цій та наступній таблиці вимірювався за 5 - бальною шкалою: 1 – «задовільно», 2 – «задовільно» та «добре», 3 – «добре», 4 – «добре» та «відмінно», 5 – «відмінно».

Зіставлення успішності студентів-педагогів з успішністю студентів інших спеціальностей вказує, що педагогічний фах обирають не найздібніші випускники шкіл. Студентський контингент педуніверситетів склали особи, які навчалися у школі більшою мірою на «добре». Середній бал шкільної успішності студентів педуніверситетів аналогічний до середнього балу успішності студентів технічних вишів і є найнижчим серед аналізованих груп студентів.

Абітурієнти з більш високим середнім балом шкільної успішності віддають перевагу престижнішим спеціальностям. Зокрема, бачимо, що найвищим є середній бал шкільної успішності мають студентів економічних спеціальностей. Відмінність між відповідями студентів I та IV курсів ще більш яскрава (див. табл. 6.20).

Таблиця 6.20. Зіставлення шкільної успішності студентів першого та четвертого курсів, залежно від фаху, що здобувають

Фах, що здобувають	Середній бал шкільної успішності			
	У цілому по масиву	Студенти I курсу	Студенти IV курсу	Сальдо
Педагогічний (N=478)	3,90	3,87	3,93	-0,06
Технічний (N=854)	3,90	3,79	3,91	-0,12
Природничий (N=706)	3,92	3,87	3,92	-0,05
Економічний (N=664)	4,0	3,96	4,1	-0,03
Гуманітарний (N=781)	3,91	3,87	3,91	-0,04

Порівняння шкільної успішності студентів I та IV курсів вишів (див. рис. 6.2) вказує, що навчальна успішність абітурієнтів знижується, отже, знижується і якість контингенту абітурієнтів.

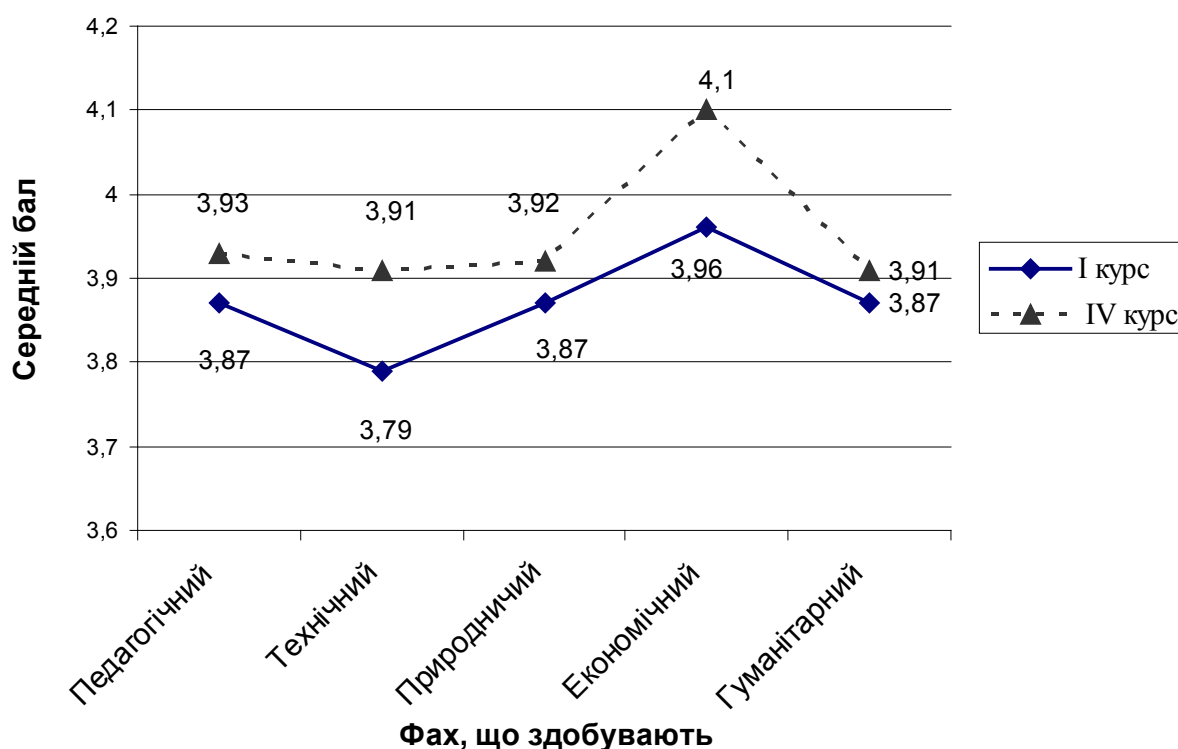


Рис. 6.2. Зіставлення середніх балів шкільної успішності студентів першого та четвертого курсів різного фаху

Різниця середнього бала шкільної успішності опитаних студентів I та IV курсів виявилася не на користь перших. Ми виявили, що контингент абітурієнтів вишів поступово «слабшає», шкільна успішність, а отже і рівень знань, з кожним роком є нижчими. Така



ситуація характерна як для педагогічних спеціальностей, так і для тих, хто здобуває освіту за іншим фахом. Найбільшою мірою це стосується технічних спеціальностей, далі – педагогічних.

Одним з інструментів оцінювання якості середньої освіти на рівні випускника школи стало зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО), яке одночасно виконує функцію оцінки якості абітурієнта [268]. С. Оксамитна вважає запровадження нових інституційних правил вступу до вищих навчальних закладів шляхом конкурсу за результатами зовнішнього незалежного оцінювання «одним з механізмів створення рівності можливостей здобуття вищої освіти» [158, с. 218]. Його механізм активно відпрацьовувався в Україні впродовж кількох років, ставши з 2008 р. основним у відборі до ВНЗ. Проте «умовність цього заходу, – на думку С. Оксамитної, – очевидна, меритократичний принцип запроваджується до молодих людей, які до цього перебували в зовсім нерівних умовах на попередніх етапах дошкільної та шкільної освіти» [158, с. 218].

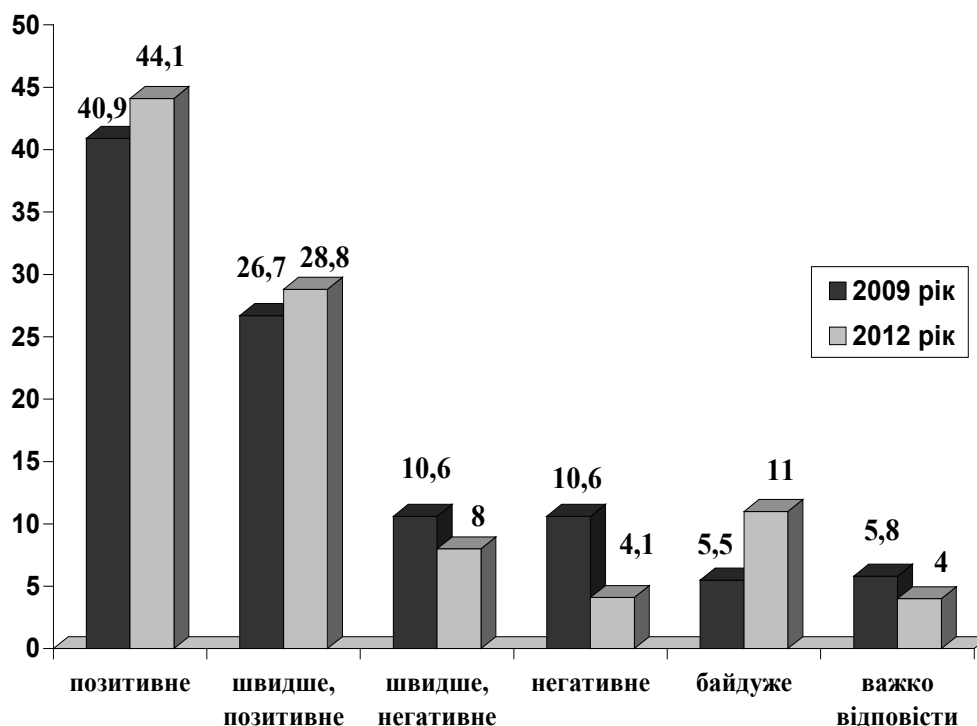
Практика свідчить, що система ЗНО викликала значний суспільний резонанс, виявившись потужним важелем впливу на систему освіти та суспільство загалом, і дискусії навколо цього питання не вщухають досі. Про неоднозначність думок стосовно цієї інновації свідчить, зокрема, позиція російського соціолога В. Ядова, який зазначає: «Загальновідомо, наскільки низьким є рівень підготовки випускників шкіл. Проблема, безумовно, коріниться в якості шкільної освіти, але ми, як соціологи, розуміємо, що мають місце також загальносоціальні та глобальні причини. Прийом випускників шкіл за результатами ЄДЕ (Єдиний державний екзамен) (авт. – аналогія ЗНО в РФ) вирізняється ще й тим, що є прикладом невдалого запозичення західних інституційних практик з огляду на відмінності наших культур. В США та Британії єдині екзаменаційні тести працюють. Чому? Тому що, по-перше, їхні студенти коледжів та університетів не дозволяють собі списувати зі шпаргалок. По-друге, існує практика регулярного обміну викладачами та скерування спеціальних комісій з іншого навчального закладу з метою стандартизації вимог до знань учнів. По-третє, ні в школі, ні у ВНЗ викладацьке співтовариство не дозволить колезі завищувати оцінки «нерадивим», а при черговій атестації йому може загрожувати відмова від продовження контракту. По-четверте, завдяки тривалій практиці, університети в зазначених країнах оголошують нормативний діапазон балів для свого навчального закладу, а місцева

влада, як правило, виділяє зі свого бюджету гранти для кращих випускників коледжів для оплати навчання в престижних університетах. Нічого схожого в нашій культурі та практиці освіти немає»[138, с. 4–5].

Маючи сильні та слабкі сторони, механізм ЗНО потребує поглибленого наукового аналізу, зокрема виявлення рівня довіри до нього та сприйняття суб'єктами освітніх послуг, впливу на якість професійної освіти. Запровадження зовнішнього оцінювання якості освіти і публічне обговорення його результатів стає все більш поширеною міжнародною практикою. Через використання інструменту незалежного оцінювання громадянське суспільство має можливість впливу на якість освіти.

Звернемося до результатів проведеного нами у ДДПУ імені Івана Франка опитування «Ціннісні орієнтації та мотивація професійного вибору майбутніх педагогів», серед завдань якого було з'ясування ставлення вчорашніх абітурієнтів, а нині – студентів педагогічного університету до механізму вступу до ВНЗ та зовнішнього незалежного оцінювання як однієї зі складових цього механізму. Отримані нами дослідницькі результати впродовж двох етапів (2009 р., 2012 р.) авторського соціологічного дослідження вказують, що абітурієнти поступово адаптуються до зовнішнього незалежного оцінювання. Ми усвідомлюємо, що більш коректним було б проведення опитування серед абітурієнтів, оскільки частині з них не вдалося вступити до ВНЗ, не пройшовши фільтр відбору. Однак цікавий матеріал ми отримали також, провівши опитування серед студентів перших курсів (див. рис. 6.3).

Крайню схвальну оцінку системі ЗНО у дали приблизно 41% опитаних студентів у 2009 р. та 44% – у 2012 р. Як «швидше, позитивну» її оцінили – 26,7% опитаних у 2009 р. та 28,8% у 2012 р. Результати нашого опитування вказують, що система ЗНО внаслідок низки вдосконалень не втрачає популярності. Це свідчить, що суспільство до неї поступово пристосовується. Негативні оцінки у відповідях студентів не є яскраво вираженими: у 2009 р. 10,6% опитаних відзначили своє ставлення до ЗНО як «швидше, негативне» і стільки ж (10,6%) як «негативне», а у 2012 р. ці показники складають, відповідно, 8,0% та 4,1%.



**Рис. 6.3. Ставлення студентів до зовнішнього незалежного оцінювання (ДДПУ, I курс, %)**

Звісно, висловлене ставлення до ЗНО значною мірою обумовлюється тим, наскільки студентам, які вступили до вищого навчального закладу, вдалося зреалізувати свої плани (див. рис. 6.4).

Більше половини опитаних у 2009 р. студентів (53,2%) вказали, що ЗНО «полегшило вступ на бажану спеціальність», у 2012 р. таких відповідей виявилось дещо менше (51,7%). 13,1% опитаних першокурсників 2009 р. відзначили, що ЗНО «полегшило вступ, але змусило вибрати іншу спеціальність», у 2012 р. цю позицію позначили 23,2% респондентів, що майже вдвічі більше попереднього результату.

Цілковито змінити свої плани і вибрати інший начальний заклад під впливом ЗНО довелося незначній частині першокурсників, їхня частка виявилася незмінною за результатами двох етапів дослідження – 6,7%. Частка студентів, які відзначили, що ЗНО ускладнило вступ, зменшилася від 13,1% у 2009 р. до 8,4% – у 2012 р. У відповідях студентів викликає занепокоєння той факт, що близько чверті першокурсників (23,2%) змінили бажану спеціальність на іншу.

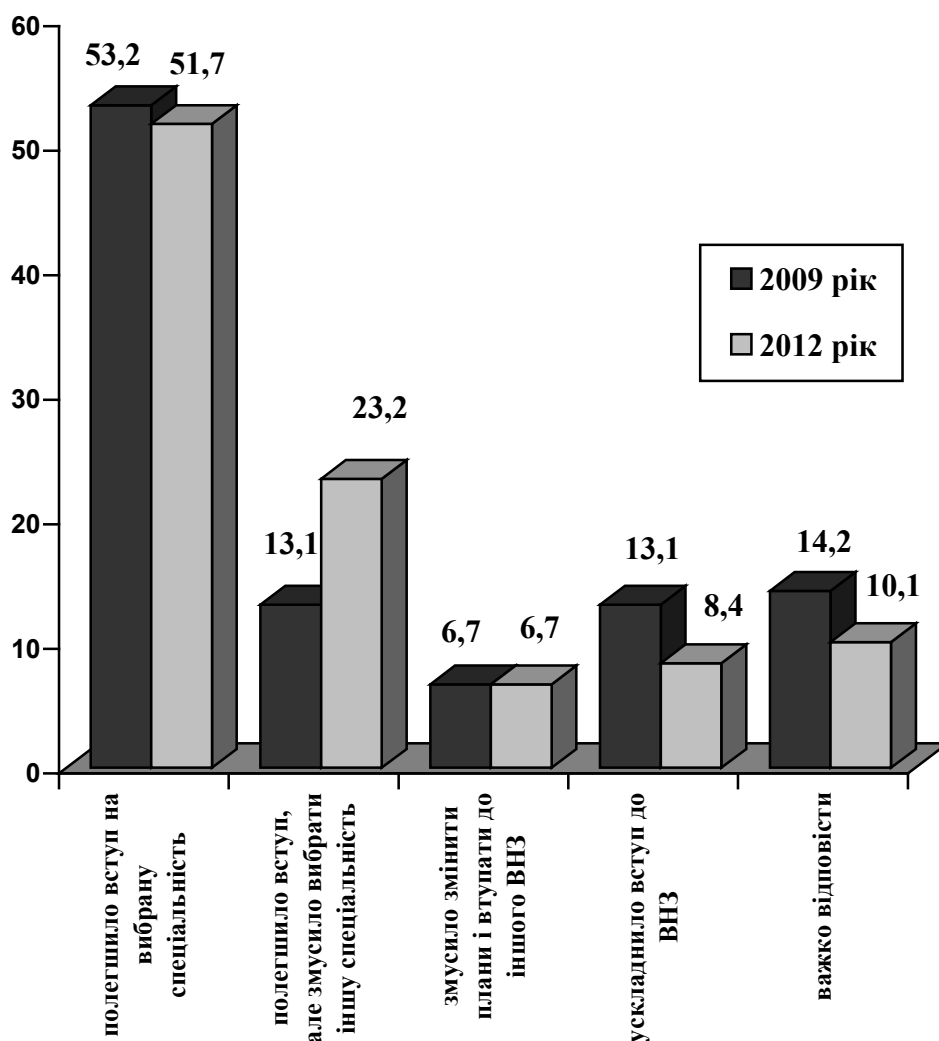


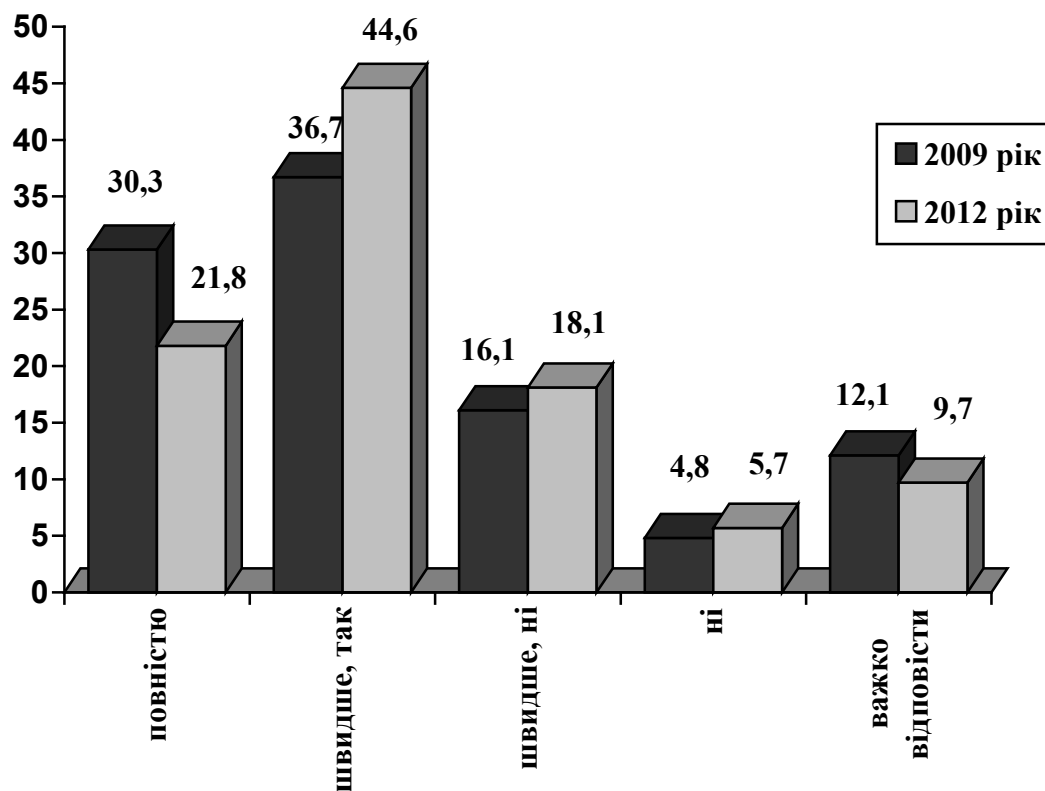
Рис. 6.4. Вплив ЗНО на вступ до вищого навчального закладу (%)

Суспільна легітимізація ЗНО буде відбуватися, на нашу думку, під впливом максимального узгодження офіційних результатів якості знань з оцінками, отриманими з інших джерел. На основі самооцінки студентів ми спробували виявити, наскільки результати ЗНО відображають реальний рівень їхніх знань (див. рис. 6.5).

За даними нашого опитування, основна частина опитаних студентів погоджуються з тим, що результати зовнішнього оцінювання адекватно відображають реальний рівень їхніх знань. Порівнюючи результати 2012 р. з 2009 р., бачимо, що частка позитивних відповідей суттєво не змінилася, однак відсоток абсолютно ствердних відповідей знизився майже на третину – від 30,3% до 21,8%.

Такі відповіді спонукають замислитися над ефективністю тестових методик у вимірюванні реальних знань та здібностей, бо часто завдяки ЗНО здійснюється лише перевірка формалізованих

знань [189, с. 150], засвоєної інформації у вигляді готової суми правил, цифр, фактів тощо.



**Рис. 6.5. Розподіл відповідей на запитання: «Як Ви вважаєте, наскільки результати ЗНО відображають реальний рівень Ваших знань?» (%)**

Міжнародні документи називають критерієм конкурсного відбору при здобутті вищої освіти здібності людини (ст. 26 Загальної декларації прав людини, ст. 28 Конвенції про права дитини, ст.13 Міжнародного пакту про економічні, соціальні та культурні права). Аналогічно сформульовані критерії конкурсного відбору у ч. 1 ст. 44 Закону України «Про вищу освіту». Не вдаючись до педагогічної дискусії щодо сутності «здібностей», відмінність «знань та умінь» є очевидною [1, с. 39]. Здібності є обов'язковою передумовою формування знань та умінь, вони характеризують потенціал людини, схильність до виконання певного виду діяльності. Усвідомлюючи певну обмеженість ЗНО у виявленні здібностей абітурієнта, останні два роки при вступі до вищого навчального закладу враховується і середній бал атестату про середню освіту.

Важливе значення для функціонування будь-якого соціального інституту має сформованість у суспільній свідомості довіри до нього, це стосується і ЗНО (див. рис. 6.6).

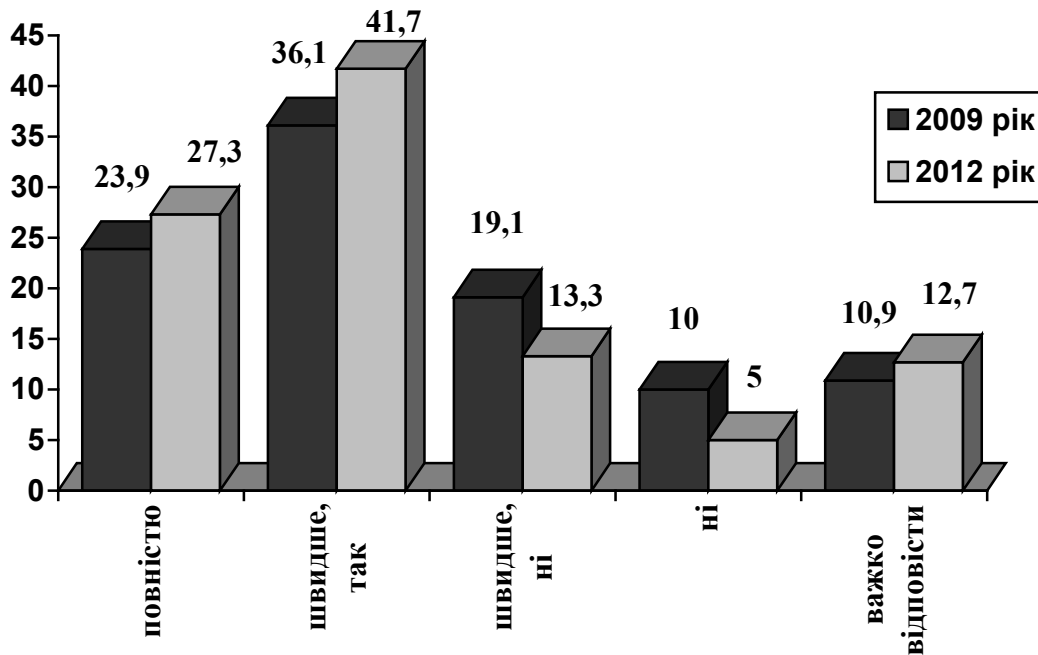


Рис. 6.6. Довіра студентів до об'єктивності результатів ЗНО (%)

Дані, відображені на рисунку 6.6, вказують, що довіра студентів до інституту ЗНО у студентському середовищі є досить високою і має тенденцію до зростання. Зрозуміло, що цей процес не може бути миттєвим, однак певні позитивні результати ми вже спостерігаємо, незважаючи на те, що дискусії у суспільстві активно тривають.

Аналізуючи отримані дані, ми виявили залежність між рівнем довіри до ЗНО та ставленням до нього. Що більше людина довіряє новій системі оцінювання навчальних досягнень, то більш позитивно ставиться і сприймає її. Довіра студентів доповнюється і довірою їхніх батьків. Суттєве значення у позиції студентів стосовно незалежного оцінювання має те, як воно вплинуло на освітні плани нинішнього студента. Більш позитивно його оцінюють ті студенти, які вказали, що ЗНО полегшило їм вступ до вищої школи на бажану спеціальність. Ті, що були змушені відмовитись від своїх планів, і вказали, що ЗНО утруднило вступ, оцінюють цю систему гірше. Ставлення до ЗНО підкріплюється оцінкою респондентом того, наскільки об'єктивно результати ЗНО відображають реальний рівень його знань. За таких результатів ставлення до ЗНО важливо підкріплювати сформовану довіру. Суттєво, щоб жодні дії не

дискредитували цю систему, бо втратити завжди легше, ніж здобути та сформувати довіру.

Не викликає сумнівів, що результати ЗНО стають предметом активних обговорень у родині кожного абітурієнта. Тому, на нашу думку, респонденти є компетентними щодо думки батьків стосовно довіри до результатів ЗНО. Рисунок 6.7 відображає співвідношення рівня довіри студентів та їхніх батьків (на основі оцінок студентів) до системи ЗНО.

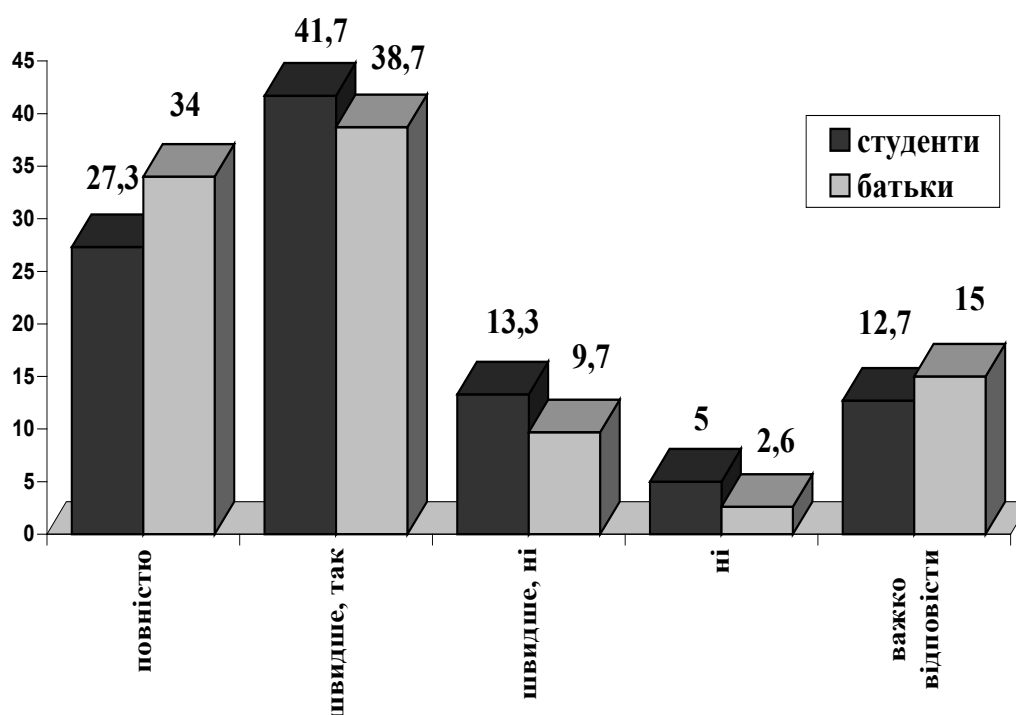
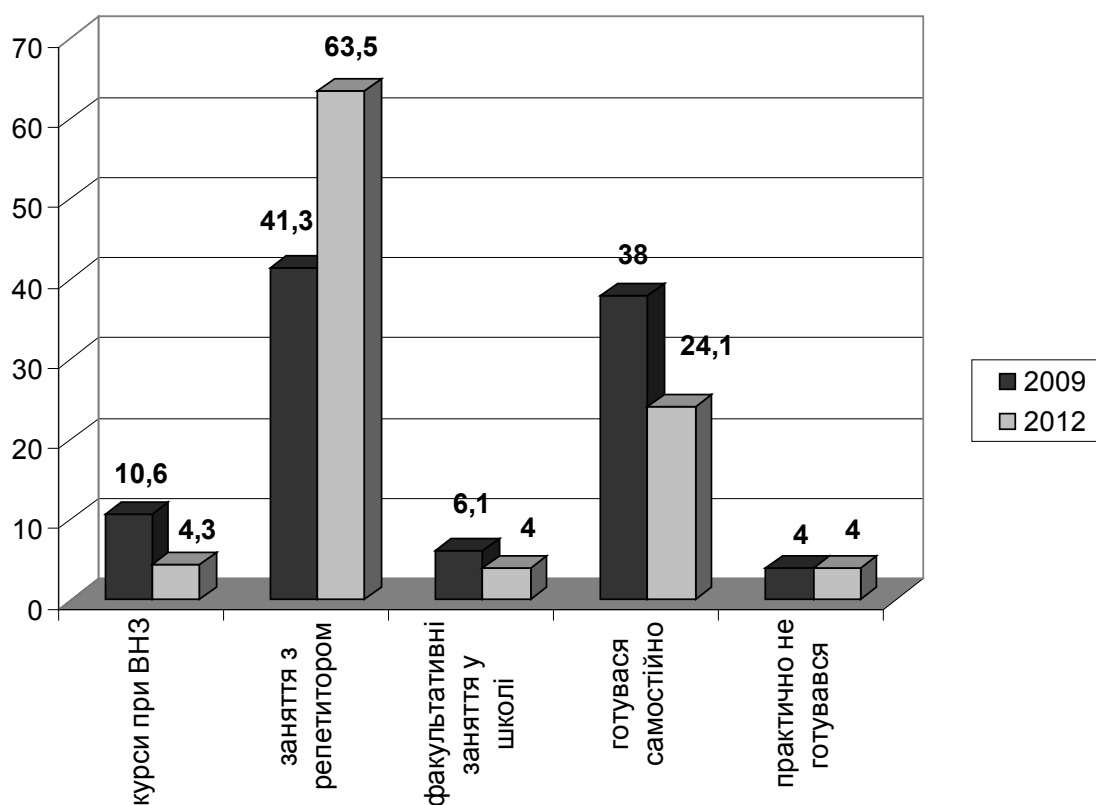


Рис. 6.7. Рівень довіри студентів та їхніх батьків до ЗНО (%)

Варто відзначити, що рівень довіри батьків до ЗНО виявився, за результатами опитування студентів, дещо вищим, ніж рівень довіри їхніх дітей. Повністю довіряють ЗНО 27,3% студентів та 34,0%, батьків.

Актуальним залишається питання якості знань випускника школи, оскільки якість середньої освіти стає фундаментом якості вищої освіти. Чи вистачає випускникові багажу шкільних знань, щоб успішно скласти ЗНО? Відповіді на це запитання відображає рис. 6.8, на якому представлено різні форми підготовки (самопідготовки) школярів до ЗНО.



**Рис. 6.8. Форми підготовки абітурієнтів до ЗНО**  
(ДДПУ, I курс, 2012 р., %)

Як свідчать результати опитування студентів ДДПУ імені Івана Франка 2012 р., дві третини з них вдосконалювали свої знання з репетитором. Як бачимо з рисунка 6.8, частка студентів, які звертались до репетиторів, суттєво зросла, порівняно з опитуванням 2009 р. Обсяги репетиторства у нашому суспільстві набирають сьогодні величезних масштабів, однак ставлення до цього виду підготовки є неоднозначним. З одного боку, репетиторство дає змогу поза системою обов'язкової освіти підвищити рівень знань, вирівняти рівень підготовки абітурієнтів, а з іншого – створює нерівні умови щодо здобуття вищої освіти для випускників – вихідців з незаможних сімей.

Підсумовуючи наведені результати, можемо стверджувати, що якість абітурієнтів належить до домінуючих чинників, що визначають якість освіти загалом. Для вищого навчального закладу, який забезпечує підготовку майбутніх педагогів, в умовах зниження престижу професії вчителя, падіння його соціального статусу суттєво актуалізується проблема залучення «якісного абітурієнта». Значний вплив на контингент абітурієнтів педагогічного ВНЗ має зовнішнє незалежне оцінювання. Рівень довіри до цього механізму відбору



досить високий. Однак багажу шкільних знань для здачі ЗНО школярам недостатньо, масштаби репетиторства зростають. Близько двох третин опитаних першокурсників перед вступом підвищували рівень своїх знань з репетиторами, що свідчить про низьку якість шкільної освіти. Вимагає удосконалення система відбору до педагогічних вищих навчальних закладів абітурієнтів, мотивованих до вчительського фаху.

### **6.5. Вчитель як професія та покликання**

Особливе значення для успішної професійної самореалізації майбутнього вчителя має його ставлення до обраного фаху. У дослідженні ми поставивши перед собою завдання з'ясувати ставлення студентів педагогічних спеціальностей до обраної ними професії вчителя. Позитивно, коли педагогічна діяльність розуміється не лише як виконання професійних обов'язків, а є водночас покликанням, тоді може йти мова про справжнього вчителя. З цієї позиції педагогічна діяльність є особливою, вимагає як глибоких професійних знань, так і певних моральних якостей.

З огляду на це, завдання вищої школи полягає в тому, щоб підготувати фахівця, здатного оптимально адаптуватися на ринку освітніх послуг, знайти там своє місце – «нішу» та найбільш повно реалізувати особистісний потенціал відповідно до суспільних потреб, сформуватися як Вчитель. Професійна підготовка спеціалістів у вищому навчальному закладі повинна закласти основи подальшого саморозвитку випускника, забезпечувати його успішну соціальну адаптацію і професійне становлення. Усе більш актуальним стає не лише засвоєння готової, часто мінімальної, суми необхідних професійних знань і умінь, але й засвоєння прийомів самостійного пошуку інформації, розв'язання невідомих раніше і нестандартних професійних завдань. На цьому, зокрема, наголошує В. Кремень, вказуючи, що «...навчальний процес має виконувати щонайменше дві функції: функцію підготовки до самостійного оволодіння знаннями, інформацією (навчити вчитися) і функцію формування вміння трансформувати набуті знання у важливу життєву компетентність» [117, с. 2].

Підсумковим результатом отримання якісної освіти є комплекс компетенцій фахівця та характеристик професійної свідомості, що відображають його здатність здійснювати професійну діяльність

відповідно до вимог сучасного етапу розвитку економіки на визначеному рівні ефективності і професійного успіху, усвідомлюючи соціальну відповідальність за результати професійної діяльності. Професійна підготовка майбутніх вчителів має бути спрямована на їх формування як людей високої загальної культури, компетентних у своїй сфері, і, поряд з цим, широко освічених, креативних, творчих, з високими моральними якостями.

Соціологічний аналіз професійних планів студентів після закінчення навчання поглиблює розуміння стану справ у системі підготовки педагогів (див. табл. 6.21).

**Таблиця 6.21. Соціально-професійні плани студентів педагогічних та непедагогічних спеціальностей після завершення навчання (%)**

Види діяльності	Студенти інших спеціальностей (N=2575)	Студенти педагогічних університетів (N=483)		
		У цілому	I курс (N=248)	IV курс (N=235)
Викладацька робота в школі, ліцеї тощо	4,8	17,4	16,9	17,9
Викладацька робота в технікумі, коледжі	2,2	6,2	3,6	8,9
Викладацька робота у ВНЗ	7,2	15,5	14,9	16,2
Науково-дослідницька робота	7,1	5,2	4,0	6,4
Практична діяльність за фахом (інженер, перекладач, економіст тощо)	34,2	21,7	27,0	16,2
Адміністративно-управлінська діяльність	13,9	7,7	10,1	5,1
Політична, громадська діяльність	8,2	6,8	6,9	6,8
Створення власного бізнесу	31,3	26,9	28,6	25,1
Байдуже, чим займатися, аби платили гроші	4,8	3,1	2,8	3,4
Хотіли б не працювати, а присвятити себе сім'ї, вихованню дітей	2,8	4,1	5,2	3,0
Чітких планів немає	15,1	16,1	13,3	19,1
Інше	1,7	1,2	1,6	0,9

Аналіз отриманих даних засвідчив, що соціально-професійні плани майбутніх фахівців педагогічних та непедагогічних спеціальностей є різноплановими і часто віддалені від фаху, який вони здобувають. За результатами дослідження, лише третина опитаних студентів непедагогічних спеціальностей планують працювати за фахом, який здобувають у виші, ще стільки ж – планують присвятити себе створенню власного бізнесу. Самореалізуватися після здобуття вищої освіти в адміністративно-управлінській діяльності планують майже 14% опитаних, хоча, слід розуміти, що для такої кар'єри потрібно мати певний практичний досвід. Шоста частина респондентів не мають чітких планів. З опитаного масиву студентів непедагогічних спеціальностей приблизно 5% студентів пов'язують свої професійні плани з педагогічною діяльністю у школі, дещо більше 2% – у технікумі чи коледжі та 7,2% – у виші.

Щодо соціально-професійних планів майбутніх педагогів, то відповіді респондентів не додають оптимізму. Вчительському фаху себе планують присвятити невелика частка опитаних студентів – 17,4%. Це означає, що значна частина державних ресурсів, які виділяються на підготовку педагогів, вкладається неефективно. Більш престижною для студентів-педагогів є викладацька робота у ВНЗ I–IV рівнів акредитації – технікумах, академіях, університетах. Бажаючих працювати у вищій школі є вдвічі більше серед студентів педагогічних університетів, ніж серед студентів інших навчальних закладів. Значною є частка студентів педагогічних університетів (26,9%), які бачать себе не у вчительській роботі, а у бізнесі. 16,1% опитаних не мають чітких професійних планів.

Зіставлення результатів відповідей студентів першого та четвертого курсів вказує на стійкість професійних намірів студентів. Практично не відрізняється, і залишається низькою серед опитаних перших та четвертих курсів частка студентів, що мають наміри займатися педагогічною діяльністю (відповідно, 16,9% та 17,9%). Водночас наближення часу виходу випускників на ринок праці зумовлює навіть певну розгубленість щодо професійного майбутнього. Частка осіб, які не мають визначених професійних планів, є вищою серед студентів четвертого курсу (відповідно, 13,3% серед першокурсників та 19,1% серед четвертокурсників). Суттєво меншою серед студентів-четвертокурсників, аніж серед першокурсників, є частка тих, хто планує працювати поза освітою,

застосовуючи знання свого фаху – інженером, економістом, біологом, психологом, перекладачем та ін. – 16,2%.

Отримані нами не досить оптимістичні дослідницькі результати соціально-професійних планів студентів педагогічних університетів, спонукають глибше зрозуміти, хто планує йти працювати у школу. Таким індикатором, на нашу думку, може бути успішність студентів у виші. У таблиці 6.22 відображено середній бал навчальної успішності студентів з різними професійними планами (за даними загальнонаціонального дослідження 2009 р.).

**Таблиця 6.22. Професійні плани студентів залежно від їхньої академічної успішності**

Види діяльності	Середній бал навчальної успішності	
	Студенти педагогічних спеціальностей (N=483)	Студенти інших спеціальностей (N=2575)
Викладацька робота в школі, ліцеї тощо	3,83	3,47
Викладацька робота в технікумі, коледжі	4,00	3,76
Викладацька робота у ВНЗ	3,90	4,08
Науково-дослідницька робота	3,84	3,95
Практична діяльність за фахом (інженер, перекладач, історик ...)	3,94	3,71
Адміністративно-управлінська діяльність	3,86	3,81
Політична, громадська діяльність	3,78	3,76
Створення власного бізнесу	3,60	3,68
Байдуже, чим займатися, аби платили гроші	3,50	3,35
Хотіли б не працювати, а присвятити себе сім'ї, вихованню дітей	3,10	3,47
Чітких планів немає	3,47	3,42
Інше	3,50	3,56

Аналіз масиву відповідей студентів педагогічних університетів, представлених у таблиці 6.22, свідчить, що успішність студентів, які планують йти працювати у школу, є невисокою (3,83). Нижчим є

середній бал навчальної успішності лише у тих групах студентів, які не визначились у своїх професійних планах, згодні займатися будь-якою роботою, яка приносить дохід, чи домашнім господарством. Студенти з найвищою успішністю планують викладати у вищій школі або знайти роботу поза сферою освіти.

Викликає занепокоєння той факт, що, з одного боку, невелика частина студентів, які здобувають педагогічний фах, планують йти до школи, з іншого боку, студенти, які все ж оберуть учительську професію, є не найкращими за рівнем академічної успішності. Серед студентів непедагогічних спеціальностей також є невелика частина студентів, які планують пов'язати своє життя з педагогічною діяльністю, але академічна успішність таких студентів ще нижча (3,47). Таким чином, можна очікувати, що до школи прийдуть не найкращі випускники ВНЗ, що, відповідно, буде знижувати якість середньої освіти. Серед чинників, які спричиняють таку ситуацію, на наш погляд, низька заробітна плата та зниження престижу професії вчителя. Звертаючись до зарубіжного досвіду реформування системи освіти, показовим є приклад Фінляндії, система середньої освіти якої вважається однією з найкращих у світі [322]. У цій країні проведено реформу освіти з підвищення престижу професії вчителя і, як результат, зараз лише кращі випускники вищих навчальних закладів можуть стати вчителями.

Проблему професійної самореалізації та адаптації молоді, на наш погляд, доцільно розглядати в площині «освіта – зайнятість». Що ми більш детально аналізували у спеціальних дослідженнях [277]. Звідси виникає два питання: по-перше, на що випускник може претендувати на ринку праці, отримавши педагогічну освіту, і, по-друге, які вимоги до якості освіти ставить сучасний ринок праці, в нашому випадку – освітній заклад, якого фахівця він потребує. Поняття освіченої людини в сучасному світі набуло нового сенсу. Освіченим є не той, хто багато знає, а той, хто має засоби співвіднесення того, що знає і вміє, зі своїми планами, ситуацією на ринку робочих місць та суспільними змінами. Це вимагає володіння специфічною технікою рефлексії й аналізу, що забезпечує власну орієнтацію в соціальному світі. Система освіти сьогодні повинна вести підготовку фахівців з урахуванням перспективних потреб ринку, орієнтуватися на такі моделі майбутніх фахівців, які відповідають найбільш прогресивним тенденціям у розвитку науки, технологій і організації праці, і таким чином грати роль своєрідного каталізатора

інноваційних процесів» [229]. Завдяки якісній системі освіти держава отримує висококваліфіковані кадри, а це означає зростання продуктивності праці, впровадження нових технологій, можливість посісти належне місце у світовому просторі. Водночас, якісна освіта є важливою умовою оптимальної адаптації молодого фахівця на ринку праці і реалізації ним трудового потенціалу.

Одним з основних критеріїв якості отриманої освіти є працевлаштування випускника за фахом та його професійна адаптація. Численні дослідження, в тому числі і наші, підтверджують, що молоді фахівці – одна з найбільш уразливих в соціальному плані спільнот, оскільки не мають достатнього професійного досвіду, соціально-правових знань, часто морально не готові до кон'юнктури на ринку праці [264; 287]. Конкурентоздатність молоді людини на ринку праці значною мірою зумовлюється її адаптаційним потенціалом [274, с. 19]. Важливою складовою цього потенціалу є освітній ресурс, що визначається якістю отриманої освіти, оскільки у сучасному суспільстві, як зауважує В. Іноземцев, «діє механізм, який стимулює постійний розвиток людиною свого інтелектуального потенціалу, що створює конкуренцію знань, часом не менш жорстку, ніж конкуренція власності. З часом процес самовдосконалення особистості стане безумовною домінантою розвитку» [див.: 214, с. 203].

Процес адаптації молоді людини на ринку праці починається з формування її трудового потенціалу, під яким В. Васильєв розуміє «готовність та здатність людини до праці, які сформувалися у процесі освіти, з якими молода людина включається в сферу самостійної трудової діяльності» [35, с. 41]. Дослідник виділяє чотири основні етапи професійної адаптації у її широкому розумінні, тобто адаптації молоді людини на ринку праці – «формування базового трудового потенціалу у процесі сімейного, шкільного та професійного навчання і виховання; пошук прийняттого вакантного місця праці, з якого повинна починатись життєва професійно-трудова кар'єра; пристосування до першого робочого місця, професії; пошук та початок реалізації оптимальної схеми професійно-трудової кар'єри з орієнтацією на максимальне, в межах реальних можливостей, використання особистісного трудового потенціалу та його подальшого розвитку» [35, с. 40]. Фактором, який перешкоджає погодженню вимог ринку праці з пропозицією фахівців, на нашу

думку, є недосконалість системи підготовки кадрів, відірваність теоретичної підготовки фахівців від вимог практики.

Визначальною рисою сучасного етапу розвитку суспільства є постійні його зміни. Особливість цих перетворень – безперервність, високий ритм з тенденцією до прискорення та охоплення усіх сфер життєдіяльності людини. За словами Р. Паскаля, «продуктивна освітня зміна блукає десь поміж надконтролем і хаосом» [332]. Цивілізаційний характер змін все більше наповнює суспільне життя, ущільнює соціальний час. «Течія життя в цілому прогресивно густішає і прискорюється, зростає наповненість суспільного і індивідуального буття новаціями. Звичайно, зміни не є лінійно однозначними, рівномірними і рівноцінними, темпи їх суттєво різняться в різних сферах і в різних регіонах, проте безсумнівною є перевага прискорення над гальмівними проявами» [229, с. 38].

Здатність жити в епоху змін, адаптуватися до них стає однією з найактуальніших характеристик як окремої людини, так і соціальних груп. Для вчителів ця здатність особливо необхідна, оскільки вони повинні бути не лише готовими до соціальних змін, готувати інших до проблем і викликів майбутнього [266]. Теоретичною основою розгляду готовності молодих фахівців педагогічного фаху до професійної самореалізації у динамічному соціумі є праця канадського дослідника М Фуллана «Сила змін. Оцінка рівня освітніх реформ» [229].

Здатність педагогів сприймати зміни та адаптуватися до них повинні бути надзвичайно високими. Дж. Гудлад [314], досліджуючи принципи вчителювання у постмодерному суспільстві, виділяє чотири моральні імперативи:

- *полегшення критичного сприйняття*. Школи – основні чинники у розвитку освіченої особи, яка повинна досягнути розуміння правди, краси, справедливості, і за цим оцінювати свої і суспільні чесноти та недоліки... Це – моральна відповідальність;

- *забезпечення доступу до знань*. Учителі повинні наполягати на тому, щоб ніякі переконання і вірування чи практика, не могли перекрити учням доступ до потрібних знань;

- *налагодження ефективного зв'язку між учителем і учнем*. Викладання повинно орієнтуватися на педагогіку, далеку від механіки викладання. Вона мусить поєднувати загальні принципи викладання, специфічні предметні методики, чутливість до людських якостей та повсякчасне використання наявного потенціалу;

• *здійснення вмілого порядкування.* Якщо школи змушені оновлювати встановлений порядок, який відповідає потребам, то вчителі мусять цілеспрямовано залучатись до процесу оновлення.

Ці моральні імперативи є основними важелями успіху освітньої інституції. На переконання М. Фуллана, «є дві основні причини, з яких кожна людина, залучена до процесу, спрямованого на безперервне поліпшення, повинна бути носієм змін із моральною метою. Перша, як ми вже побачили, – це те, що ніхто не може до кінця зрозуміти у динамічно складній системі непростий процес змін. Отже, ми не можемо перекладати відповідальність на інших. Друге, й істотніше, умови для нової парадигми змін не можуть бути створені самотійно лідерами. Кожний учитель відповідає за допомогу у створенні організації, яка здатна до особистого і колективного пошуку, до безперервного оновлення, інакше неможливо досягти успіху» [229, с. 30]. У центрі уваги у нас постає особистість Вчителя: «Окремий освітянин – саме те, з чого треба почати, оскільки основні важелі для змін діятимуть ефективніше за допомогою зусиль окремих осіб, і кожний освітянин зможе контролювати те, що він чи вона робить, якщо мова йде про їхні власні мотиви та вміння» [229, с. 35]. Педагог зобов'язаний бути внутрішньо налаштованим на зміни та мотивований на педагогічну діяльність в умовах динамічного соціуму.

М. Фуллан у своїй праці наводить результати одного з досліджень [229, с. 31], проведеного на факультеті освіти Торонтського університету, в якому опитувалися випускники вчительської постбакалаврської програми 1991 – 1992 рр. на предмет мотивації вибору вчительської професії. У письмових завданнях на тему «Чому я хочу стати вчителем?» найчастіше траплялася думка : «Я хочу щось змінити». Це видно з таких цитат: «Я хочу здійснити позитивні зміни в житті учнів», «я завжди думала, що мати змогу увійти в клас і змінити життя хоча б однієї дитини..., це саме те, для чого я сюди прийшла», «жодна інша професія не дає змоги забезпечити такий позитивний вплив на загальний розвиток дитини».

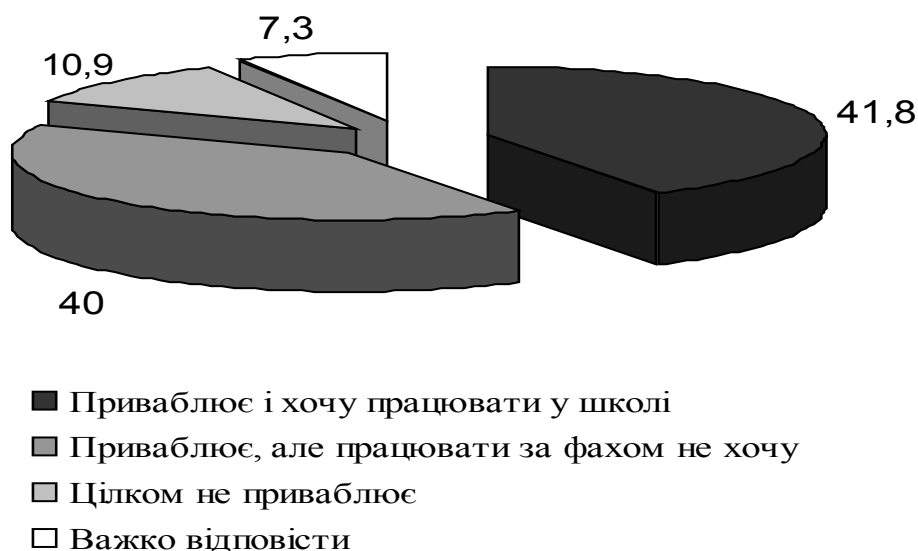
М. Фуллан застерігає, з чим ми цілком погоджуємося, що не можна автоматично прийняти ці твердження на віру. Визначення мети не може бути однозначним та прямолінійним. Ми стикаємося із різною мотивацією, що спонукає до вчителювання. Однак зерно правди в цих позиціях присутнє. Багато студентів стають вчителями,



бо хочуть зробити свій внесок у розвиток суспільства, хочуть щось змінити в ньому.

Для порівняння результатів звернемося до нашого дослідження «Проблеми якості підготовки майбутнього вчителя», проведеного серед студентів магістратури Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (докладна характеристика дослідження подана у вступі до монографії). До запитальника проведеного автором опитування було включене аналогічне запитання, що стосувалося мотивів вибору вчительського фаху. Наголосимо, що в магістратуру йдуть навчатися кращі випускники бакалаврату, які мають вищий середній бал успішності і, на нашу думку, більшу освітню мотивацію до здобуття знань.

На запитання нашої анкети про ставлення магістрантів до професії вчителя ми отримали відповіді, подані на рис. 6.9.



**Рис. 6.9. Ставлення студентів ОКР «Магістр» педагогічного фаху до професії вчителя**

Отже, більшість опитаних студентів (близько 42%) відзначили, що професія вчителя їх приваблює, і вони хочуть працювати в школі. Майже стільки ж (40,0%) респондентів вказали, що вчительська професія їх приваблює, однак за фахом не бажають працювати. Серед причин, що визначають таку позицію, домінують матеріальні мотиви, зокрема «низька заробітна плата», «малооплачувана», «не влаштовує зарплата».

На жаль, майже 11% опитаних випускників зазначили, що їх абсолютно не приваблює вчительська професія. Не секрет, що далеко

не всі випускники педагогічного університету налаштовані на професію вчителя. Частина з них категорично відмовляється працювати у школі, усвідомлюючи, що соціальний статус вчителя за останні десятиліття істотно знизився, і дохід, який приносить вчительська професія, є таким, що не дозволить задовольнити рівень потреб молодого спеціаліста: *«вчителем я не хочу бути, а якщо піду працювати в школу, то тільки тому, що іншого виходу не буде, маю на увазі, що не буде жодних перспектив іншої роботи»*, *«мене приваблює професія педагога, але в школу йти працювати я не хочу»*. На жаль, для тих, кого приваблює вчительська професія, виникає інша проблема: знайти вакантне місце і влаштуватися в міській школі, особливо в школі нового типу (ліцеї, гімназії), залишається лише мрією більшості випускників. Вакантні місця у віддалених сільських населених пунктах не дуже приваблюють випускників, про що свідчать відповіді: *«я хочу працювати, вводити інновації, але немає місця для роботи»*, *«сільська школа для мене – перевалочний пункт»*.

У межах дослідження було нами поставлено відкрите запитання: *«Чому я хочу бути вчителем? Навіщо я йду в школу?»*. Воно спонукало випускників замислитися про місію вчителя і мотиви вибору ними місця праці. На зазначене запитання ми отримали відповіді, які насамперед вказують, що професія вчителя вимагає особливих соціально-психологічних якостей, доброзичливого ставлення до дітей, любові до них: *«мені подобається працювати з дітьми, робота в школі – це своєрідний життєвий досвід»*, *«мені подобається професія вчителя»*, *«цікаво працювати з дітьми і формувати їх як особистостей, люблю дітей»*.

Завдяки дослідженню ми виявили, що наші респонденти розглядають вчителювання як двосторонній процес взаємодії учителя і учня: *«я йду в школу, щоб удосконалити себе і навчити дітей»*, *«я можу навчати інших, ділитись своїми знаннями та увесь час самовдосконалюватись»*, *«робота в школі – це своєрідний життєвий досвід, я хочу почерпнути нові знання та уміння, працюючи з учнівським колективом»*, *«мені подобається працювати з дітьми, їх навчати, а в чомусь і вони навчають»*.

У відповідях респондентів яскраво прослідковується усвідомлення того, що професія вчителя є складною, відповідальною, навіть жертвовною: *«це дуже відповідальна робота»*, *«я мріяла ще зі школи бути вчителькою, і моя мрія здійснилася. але коли я пішла на*

*практикуу школу, я відчула вчительську відповідальність», «вчительство – це велике діло любові, терпеливості та абнегації. Ці слова Івана Франка повинен знати і застосовувати кожен педагог. Абнегація – це самопожертва, самовіддача, що має розуміти кожен, хто вирішив присвятити себе професії вчителя», «до кожної дитини потрібно знайти підхід, щоб навчити і виховати, сформувані як особистість – це повинні робити більшою мірою вчителі, оскільки батьки їдуть за кордон в пошуках роботи і грошей».*

*Про школу як гнучку організацію, що готова до впровадження змін, можуть свідчити відповіді респондентів, в яких йдеться про внутрішню налаштованість до інновацій: «я хочу бути вчителем, щоб навчити інших, дати нові знання», «вчитель – важка, але й цікава професія, можна проявити свою творчість, впроваджувати інноваційні методи і прийоми навчання, адже навчання у школі потребує змін, реформ, які б підвищували якість освіти, змінювали мотивацію в учнів та підвищували інтерес до навчання. У школі хотілося б працювати тому, що необхідно покращувати якість навчання, підвищувати престижність статусу вчителя. Отримала певний вчительський досвід під час проходження педагогічної практики у школі, яка засвідчила слабкі, поверхневі знання учнів, низький рівень дисципліни. Причиною цього я вважаю низьку вимогливість з боку вчителів», «виявити свою майстерність, дати ґрунтовні знання школярам», «щоб навчити дітей чогось нового», «йду в школу, щоб самоутвердитися як особистість, як педагог», «впроваджувати інновації».*

У таблиці 6.23 показано розподіл відповідей магістрантів щодо їхніх планів на майбутнє.

**Таблиця 6.23. Професійні плани випускників магістратури після закінчення навчання (%)**

Професійні плани	%
Продовжити навчання в аспірантурі	14,9
Перекваліфікуватися, отримати другу освіту	3,2
Шукати роботу тільки за фахом в освіті	31,9
Погодитися на будь-яку роботу, що забезпечує гідний рівень життя	34,0
Важко відповісти	6,4
Уже працюю	9,6

Як бачимо, після закінчення навчання третина випускників планують шукати роботу лише за спеціальністю (31,9%), тобто вони орієнтовані винятково на педагогічну діяльність. Частка випускників магістратури, орієнтованих на педагогічну діяльність, є удвічі більшою, аніж частка випускників бакалаврату, які хотіли б піти працювати у школу. Дещо більше цього показника (34,0%) готові погодитися на будь-яку роботу, що забезпечить гідний рівень життя. Приблизно 15% опитаних бажають продовжити навчання в аспірантурі, отримати науковий ступінь.

Як зазначає А. Валіцька, з чим ми погоджуємося, «випускник педагогічного вишу часто не хоче йти працювати в школу не лише через те, що мала платня, але, насамперед, що не готовий до цієї зустрічі. Нинішньому вчителю замало лише предметних (за вибраним фахом) та педагогічних (технологічних) знань, він повинен бути цікавим дітям, духовно багатим, широко ерудованим – в культурному плані, бути особистістю, вільно орієнтуватися в сучасному конфліктному, динамічному, суперечливому світі, бути здатним допомогти в цьому своїм вихованцям» [33, с. 17]. У межах нашого дослідження ми поставили перед собою завдання з'ясувати думку випускників педагогічного ВНЗ щодо труднощів, які можуть очікувати їх на початкових етапах професійної діяльності. Самооцінка своєї готовності до педагогічної діяльності, аналіз можливих бар'єрів психолого-педагогічного чи професійного характеру допоможе певним чином їх зняти, попередити чи легше подолати. Швидка професійна адаптація буде налаштовувати молодих фахівців на якнайповнішу самореалізацію. «Майже всі вчителі пережили процес входження в учительовання як найважчий етап у своєму вчительському житті та кар'єрі. Є, кажуть, деякі вчителі, які увійшли в роботу гладко і продуктивно, але більшість згадує про цей період як про найважчий і навіть травматичний» [229, с. 182]. У цьому аспекті важливими є висновки дослідників про те, що «більшість проблем та труднощів, з якими стикаються вчителі, можна передбачити заздалегідь. Більшість з них пов'язана з менеджментом і методичними навичками. Ці проблеми настільки гострі, що часто нехтують ще цілою низкою проблем, серед яких труднощі в оцінюванні учнів, в оцінюванні з боку адміністрації, в роботі з батьками, у розвитку власного стилю роботи, розумінні того, як функціонує школа тощо» [229, с. 182–183].

На відкрите запитання нашої анкети «З якими труднощами Ви можете зіштовхнутись, коли прийдете в школу?», ми отримали цілий

спектр відповідей. Контент-аналіз відповідей, ми розподілили виявлені перешкоди, які можна об'єднати у шість груп та проранжували від найбільше до найменше значимих:

1. Взаємовідносини з учнями.
2. Взаємовідносини з педагогічним колективом.
3. Низька матеріально-технічна база школи.
4. Недостатність професійних знань, насамперед методичного характеру.
5. Взаємовідносини з керівництвом.
6. Взаємовідносини з батьками.

Наведена класифікація вказує на домінування тих бар'єрів, які стосуються суб'єкт-суб'єктних відносин. Переважають відповіді респондентів, які свідчать про можливість виникнення труднощів у стосунках «вчитель – учень» та «вчитель – вчитель». Про можливі проблеми в налагодженні відносин з учнівським колективом говорять такі відповіді: *«важко налагодити контакт та активну взаємодію з деякими учнями», «проблемність і низька культура учнів», «можуть виникнути труднощі під час налагодження взаємовідносин з учнями», «коли я прийду в школу, то, думаю, не знайду підходу до дітей, оскільки на педагогічній практиці в школі мені було важко зрозуміти учнів, увійти в їхнє середовище, співпрацювати з ними», «можу зіштовхнутися з невихованістю учнів», «важкі діти», «боюсь, що не зможу знайти підхід до учнів», «діти пасивно ставляться до навчання», «можу зіштовхнутись з проблемними дітьми», «проблемою будуть важкі підлітки, які не піддаються вихованню», «бар'єр учні - вчитель», «відсутність дисципліни серед дітей», «страх перед дітьми», «важко налагодити контакт з учнями», «боюсь певних непорозумінь з дітьми».*

Не менше, ніж в попередньому випадку, молоді фахівці побоюються бути несприйнятими своїми колегами-педагогами: *«можливі труднощі з учительським колективом», «можуть виникнути труднощі під час налагодження взаємовідносин з педколективом, «з непрофесійністю вчителів», «важко адаптуватись у новому колективі», «співпрацювати з колегами», «непорозуміння з іншими вчителями», «заслужити авторитет у колективі», «важко влитись у вчительський колектив», «порозуміння з вчительським колективом, який не дуже схвалює ініціативи»; «непорозуміння між колегами: конкуренція, заздрість», «непорозуміння зі співпрацівниками щодо*

використання нових методів навчання», «з колегами мої думки можуть не збігатися».

На третьому місці за значимістю можна виділити проблеми матеріально-технічного характеру: «відсутність наочності, технічних засобів навчання»; «труднощі можуть виникнути через матеріальну незабезпеченість школи, недостатню кількість підручників, роздаткового матеріалу»; «труднощів є дуже багато, а саме: брак комп'ютерної техніки, погане матеріально-технічне забезпечення, нестача підручників»; «недостатнє забезпечення підручниками та технічними засобами».

Про певні проблеми в якості отримуваної освіти, відірваність теоретичних знань від практики вказують такі відповіді: «Недостатньо досвіду роботи з дітьми»; «теорія, яку ми отримуємо у ВНЗ, – це одне, а практика – це зовсім інше», «мої знання не відповідають тому, чого і як треба вчити учнів», «жодних знань у складанні планів», «теоретичні знання я маю, а практики – ні», «недостатньо практики і досвіду роботи», «надто малий досвід викладання», «брак досвіду за спеціальністю», «напружена шкільна програма», «брак педагогічних навичок».

Наступні дві групи очікуваних «бар'єрів» складають стосунки з керівництвом школи та батьками: «неготовність керівництва школи сприймати молоді кадри, дослухатись до їхньої думки, змінювати форми організації навчання і впроваджувати нові», «проведення батьківських зборів», «байдужість батьків»; «робота з батьками».

Серед отриманих нами відповідей, домінуючими виявилися такі, що стосувалися можливості виникнення труднощів у міжсуб'єктній взаємодії, а саме – налагодженні контактів з учнями, колегами-вчителями, батьками, керівництвом школи. З огляду на такі результати можемо припустити, що в системі компетенцій, якими повинен володіти сучасний педагог, прерогатива віддається комунікативним компетенціям, про які свідчить здатність педагога «встановлювати зворотний зв'язок, що ґрунтується на емпатії та взаєморозумінні» [173, с. 105].

На жаль, ми не зустріли серед відповідей наших респондентів, які стануть у найближчому майбутньому вчителями, думок про те, що перешкод на шляху професійної адаптації не виникне.

Підсумовуючи наведені емпіричні результати, можна говорити про високий інноваційний потенціал молодих фахівців-педагогів і водночас реальні бар'єри його реалізації в умовах сучасної школи [266].

Молодий вчитель повинен бути налаштованим на необхідність постійного навчання і поповнення знань. Зокрема, суттєву роль відіграватиме самоосвіта, позаяк це важлива умова його формування. «Але ми говоримо про більше – пошук упродовж усього життя, ця продуктивна риса потрібна тому, що постмодерне середовище постійно змінюється» [229, с. 39].

Виходячи з виявлених та проаналізованих нами емпіричних даних, вважаємо, що серед нагальних проблем, які постали сьогодні перед системою підготовки педагогічних кадрів, є перехід від підготовки педагогів індустріальної епохи до підготовки педагогів інформаційного суспільства. Така трансформація стане однією з умов підняття престижу та цінності педагогічної професії у сучасному українському суспільстві.

## ВИСНОВКИ

Динаміка сучасного суспільства, нестабільність соціальних процесів та зростання їхньої невизначеності все більше привертають увагу науковців до сфери освіти, яка поступово трансформується в основний ресурс самозбереження і розвитку соціуму. Транзит людства до інформаційного суспільства та суспільства знань актуалізує наукове вивчення проблем взаємозв'язку освіти та соціуму. Зростання ролі освіти у розвитку суспільства супроводжується підвищенням конфліктів у їхній взаємодії, а також взаємодії інституту освіти з іншими соціальними інститутами, насамперед ринком праці. До центру уваги потрапляє вища освіта, яка відповідає за відтворення соціально-професійної структури суспільства, продукування культурного капіталу, забезпечує конкурентоспроможність будь-якого суспільства у світовому контексті. Нездатність сучасної вищої освіти відповідати зростаючим вимогам суспільства виявляється у зниженні її якості та незадоволеності нею. Однак численні спроби держави як одного з суб'єктів освіти підвищити її якість стикаються з низкою бар'єрів, які заважають досягненню бажаного результату. Причина цього криється у «загадковій» сутності самої якості освіти. Дійти до розгадки цієї сутності ми намагалися у представленій на суд читача монографії.

Першим кроком на шляху до такої розгадки був здійснений нами аналіз еволюції змістового наповнення поняття «якість» від абсолютного до відносного розуміння, від філософського, багато в чому абстрактного тлумачення, якості до її визначення у межах економічного, управлінського, педагогічного, правничого та інших наукових дискурсів.

Відсутність глибоких досліджень якості у соціології іноді пояснюється несоціологічністю проблематики. Ця монографія є однією з перших спроб саме соціологічного аналізу якості, застосування цього концепту до соціологічного виміру сфери освіти, зокрема вищої.

Проведений нами аналіз численних підходів та визначень якості освіти дає підстави дійти висновку, що соціологічна оптика аналізу якості освіти передусім має бути звернена до виявлення того, які вимоги ставлять різні суб'єкти освіти до її якості, які механізми та ступінь впливу виявлених груп інтересів на процес та результат



освіти, як співвідносяться вимоги цих груп, наскільки можливим є їх узгодження.

Відзначаючи якість освіти як відносний та конвенційний за своєю суттю концепт, зміст якого зумовлений вимогами суб'єктів освітнього простору, ми дійшли висновку, що найбільш суттєві з цих вимог фіксуються в освітніх стандартах. Виходячи з авторського тлумачення якості освіти як інтегральної конвенційної характеристики освітнього процесу та його результатів, що виражає ступінь їхньої відповідності очікуванням суб'єктів освітнього процесу (від окремого індивіда до суспільства в цілому), ми тим самим підкреслюємо, що якісною можна вважати ту освіту, яка максимально відповідає встановленим і перспективним вимогам усіх суб'єктів освітнього процесу.

Науковий, в тому числі соціологічний, інтерес до дослідження якості освіти тільки починає актуалізуватися. Тому надзвичайно важливе визначення теоретичних засад аналізу. Їхні пошуки привели нас до висновку, що найбільш придатною для соціологічного вивчення якості освіти є методологія неоінституціоналізму. Ґрунтуючись на цій методології, зокрема на ідеях Р. Коуза, Д. Норта, В. Болтанські, Дж. Мейера, В. Полтеровича, Л. Тевено, Н. Флігстина, Ф. Шарпфа та ін., ми розглядали вищу освіту як соціальний інститут, тобто як усталену і водночас динамічну форму організації суспільного життя у сфері навчання, виховання, формування соціальних і професійних компетенцій, особистісного та професійного становлення індивіда. Якість освіти в обраному нами методологічному руслі – це характеристика ступеня відповідності інституціоналізованих освітніх норм потребам, вимогам та очікуванням суб'єктів освіти.

Бажання зрозуміти причини проблем у сучасній вищій освіті, насамперед вітчизняній, спонукало нас звернутися до теорії «інституційних пасток», відповідно до якої причина невдач сучасних освітніх реформ приховується у недостатній увазі до інституційних регуляторів. Поява неефективних стійких норм, які ми розглядаємо як інституційні пастки, є результатом інституційного закріплення неефективних норм через прийняття необдуманих чи недостатньо прорахованих управлінських рішень.

Базуючись на неоінституціоналізмі, ми з'ясували, що однією з причин суперечностей у вищій освіті, яка проявляється у незадоволеності її якістю, є неузгодження цілей таких суб'єктів

освітнього простору, як держава, навчальні заклади, студенти, їхні батьки, роботодавці, професійні співтовариства, відмінність їхніх очікувань від освіти та вимог до неї. Труднощі узгодження вимог суб'єктів освіти пов'язані з відмінністю їхніх позицій у соціальному просторі (наголосимо, що вони суттєво стратифіковані) та інтересів у сфері освіти, зумовлених цими позиціями. Найбільші повноваження у механізмі формування освітніх норм має держава, однак ми вважаємо, що демократизація освіти передбачає переосмислення її ролі в управлінні освітою у напрямі децентралізації, формування механізму соціального партнерства між різними суб'єктами простору вищої освіти, тобто формування освітніх конвенцій.

Вивчення якості вищої освіти не може здійснюватися безвідносно до соціального контексту, оскільки очікування освітніх суб'єктів обумовлюються суспільними викликами. Цивілізаційні зміни, зокрема рух від індустріального до постіндустріального (інформаційного) суспільства, ставлять нові вимоги до освіти, змінюють освітню мету, а це, своєю чергою, відображається на зміні уявлень суб'єктів освіти про її якість, на структурі цих суб'єктів, механізмах їхньої взаємодії. Постіндустріальне суспільство переорієнтовує освіту від трансляції готових знань, які завдяки інформаційним технологіям стають усе більш доступними, до опанування методами їхнього отримання, а також створення на їхній основі нових знань, формування компетенцій. Перед освітою постало завдання підготовки фахівців для мінливого, непередбачуваного суспільства, здатних до постійного поповнення та оновлення знань, самоосвіти, конкурентних на ринку праці.

Розглядаючи проблеми якості вітчизняної вищої освіти у контексті цивілізаційних змін, ми виявили, що вони відображають сучасні світові тенденції, детермінуються, з одного боку, об'єктивними суперечностями, притаманними розвитку усього світового співтовариства, а з іншого, зумовлені особливостями трансформації українського соціуму.

Під впливом перманентних реформ останніх двох десятиліть вітчизняна система освіти трансформувалася у своєрідний «мікс» рудиментів радянського часу (домінування репродуктивної освітньої моделі, централізоване та ієрархізоване управління освітою і її фінансування, ставлення до освіти як до витратної галузі) та нових елементів (формування ринку освітніх послуг, становлення небюджетного сектора освіти, поширення нових моделей навчання,

що базуються на компетентнісному підході, зростання мобільності студентів, поява елементів самоврядування й автономії, комерціалізація освіти). Елементи старого і нового як хаотична суміш різних освітніх систем не упорядковані, перебувають у стані постійного конфлікту, породжуючи соціальну напругу і через те не можуть забезпечувати необхідної якості освіти.

Актуальним викликом національній освіті є, з одного боку, «демографічна яма», тобто суттєве зменшення частки молодших вікових груп у структурі населення, а з іншого – зростання кількісних показників у сфері вищої освіти: кількості ВНЗ та, відповідно, студентів, що здобувають вищу освіту. Розширення сфери вищої освіти на тлі демографічної кризи в Україні ми визначаємо як одну з небезпечних інституційних пасток, що негативно впливає на якість освіти.

Спроби європейського співтовариства подолати кризу освіти та вийти на вищий рівень її якості знайшли відображення у створенні європейського простору вищої освіти – Болонському процесі. Приєднання України до цього процесу ми розглядаємо як один з механізмів, хоча й досить суперечливих, підвищення якості вітчизняної освіти. Серед переваг євроінтеграції України можна назвати академічну мобільність студентів та викладачів, що може стати суттєвим чинником підвищення якості освіти. Водночас освітня євроінтеграція приховує у собі і суттєві ризики, зокрема, підвищення рівня академічної мобільності характеризується одностороннім рухом молоді на захід, що перетворює Україну на країну-донора мігрантів. Основними перешкодами на шляху входження України до «Європи знань» є неузгодженість професійних кваліфікацій, навчальних напрямів та спеціальностей, різні вимоги щодо рівнів підготовки і навіть кількості цих рівнів; складна для розпізнавання в Європі система наукових ступенів; невідповідність трудового законодавства, що гальмує вільний кадровий відбір; культурні та мовні бар'єри; низький матеріальний рівень громадян тощо.

Необхідною складовою забезпечення якості вищої освіти є співвіднесення освітніх послуг з певним освітнім нормативним еталоном, тобто її оцінювання. Сьогодні у вітчизняному просторі вищої освіти домінуюча позиція в оцінюванні якості вищої освіти належить державним структурам із застосуванням таких інструментів, як ліцензування та акредитація. Віддаючи належне державній політиці у питаннях якості вищої освіти, ми вважаємо, що жодна структура не може мати монопольне право на оцінювання

якості освіти, оскільки будь-яка оцінка якості – відносна. Світова освітня практика забезпечення якості вищої освіти рухається у напрямі диверсифікації оцінювальних механізмів, розширення кола суб'єктів, залучених до цієї процедури. Виходячи з цього, ми вважаємо необхідною відмову держави від монопольного права оцінювати якість освіти. Таке право слід надати широкому колу споживачів освітніх послуг – потенційним роботодавцям, незалежним агенціям з оцінювання якості (у тому числі міжнародним), батькам і студентам, представникам місцевого самоврядування, професійним групам та ін. Глобалізація освітнього простору все більше передбачатиме пріоритетність міжнародних показників, критеріїв, стандартів і норм у галузі освіти. На нашу думку, освіта повинна доводити свою якість не лише перед державними органами, а й перед суспільством, споживачами освітніх послуг, а також світовою спільнотою.

Наукове заглиблення у сутність якості освіти дало нам підстави говорити про її нерозривний зв'язок з проблемою освітніх стандартів. До категоріального апарату нашого дослідження ми упровадили поняття «соціальний стандарт освіти», який трактуємо як певну модель освіти, в якій втілюються очікування та вимоги до освіти усіх суб'єктів освітнього процесу. Ми вважаємо, що стандарт освіти – це не лише академічна, а й соціальна норма, яка відображає сукупність вимог, які ставляться до освіти різними соціальними суб'єктами – державою, роботодавцями, академічною спільнотою, студентами, батьками та ін. У подальшому саме соціальні стандарти освіти мають інституціалізуватися та втілюватися у державних нормативних документах – стандартах освіти, що регламентують освітню діяльність. За цих умов якісна освіта становитиме результат консенсусу суб'єктів освітнього процесу відносно сукупності характеристик системи.

Базуючись на широкому емпіричному матеріалі, ми виявили громадську думку стосовно якості вищої освіти. При цьому виходимо з того, що ставлення суспільства загалом та його окремих груп до освіти має ціннісне підґрунтя, визначається місцем освіти в ієрархії ціннісних орієнтацій населення. Ці орієнтації формують своєрідну «канву», з позицій якої оцінюється якість освіти, а усталені оцінки, своєю чергою, набувають з часом нормативного характеру. Виявлені нами результати дають підставу говорити про зростання значення освіти українського суспільства. Хоча освіта не посідає лідируючих

позицій у системі ціннісних орієнтацій, у загальній ієрархії цінностей її позиція є досить високою і має тенденцію до зростання. Значимість освіти задає високу планку рівню суспільних вимог до неї. Водночас тривожним індикатором неспроможності сучасної освіти належно відповідати цим вимогам є переважання у громадській думці негативних оцінок якості освіти.

Звернення до вивчення думок студентів про якість освіти зумовлене зростанням їхньої ролі як суб'єктів освітнього простору, перетворенням їх на «академічних громадян». Такі опитування є типовою практикою західноєвропейських вишів, що має знайти відповідне розповсюдження і у вітчизняних ВНЗ. Однак запровадження подібних досліджень у студентському середовищі вимагає поглиблення знань про чинники, які впливають на оцінки майбутніх фахівців стосовно освіти, яку вони отримують, критерії цих оцінок.

Здійснене нами дослідження довело тісний взаємозв'язок оцінки студентами якості освіти з такими чинниками, як фах, за яким вони навчаються, курс навчання, академічна успішність, включення у професійну діяльність. Маємо підстави говорити про відносний характер уявлень студентів стосовно якості освіти. Середні значення студентських оцінок якості освіти знижуються у міру їхнього наближення до завершення навчання, виходу на ринок праці, а також включення у практичну діяльність (додаткову зайнятість), адже завдяки цьому студенти починають усвідомлювати розрив між отриманими у навчальному закладі знаннями і запитами практики.

Що стосується такого чинника, як академічна успішність, що, як з'ясувалося, студенти з найнижчою успішністю висловлюють і найнижчі оцінки якості освітніх послуг, водночас оцінки студентів-відмінників більш критичні, ніж тих, хто вчаться на «відмінно та добре». Студенти-відмінники ставлять і до себе, і до навчального закладу вищі вимоги, мають більш високі освітні запити.

Оскільки успішність студента не завжди є об'єктивним віддзеркаленням його академічної активності, ми проаналізували академічні практики студентів, тобто їхні повсякденні хабітуалізовані (узвичаєні) дії як учасників навчального-виховного (освітнього) процесу, що за своїми характеристиками – інтерсуб'єктивною реальністю. Ми виявили, що для студентів, які внутрішньо мотивовані до навчання, працюють у повну силу, тобто академічні практики яких найбільш інтенсивні, вищими є вимоги до освіти, а

якість отримуваної ними освіти оцінюється суттєво нижче, ніж іншими категоріями студентів.

Результати нашого дослідження дають підстави стверджувати, що критерії оцінювання студентами освітніх послуг є динамічними: на молодших курсах оцінювання більше стосується освітнього процесу, а на старших – результату освіти. Виявлено, що в оцінці навчання як процесу студенти частіше зосереджують увагу не на його змісті і отриманих знаннях, а на комфортності навчання у психологічному, соціальному, побутовому аспектах.

З позицій обраного нами методологічного підходу до дослідження якості освіти ми звернулися до аналізу якості підготовки педагогів у системі вітчизняної вищої освіти. Наше звернення до цієї проблеми зумовлюється значимістю підготовки педагогів для забезпечення якості системи освіти загалом, а також існуванням суттєвих соціальних ризиків у цій сфері, пов'язаних зі зниженням соціального статусу вчителя у суспільстві і, як результат, мотивації до здобуття педагогічного фаху та подальшої педагогічної діяльності.

У фокусі нашої дослідницької уваги перебували студенти як суб'єкти простору вищої педагогічної освіти. Порівняльний аналіз ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів та студентів інших спеціальностей засвідчив відсутність суттєвих розбіжностей. Однак наші очікування стосовно більшого значення освіченості та знань у системі ціннісних орієнтацій студентів педагогічних вишів, як того вимагає обраний фах, у порівнянні з іншими групами студентів, не справилися, що викликає тривогу.

Щодо орієнтацій майбутніх педагогів на інструментальні цінності (якості особистості) та самооцінок рівня їхнього розвитку, то, як виявив наш аналіз, до групи якостей, щодо яких спостерігається найбільша депривація, потрапила така, як «освіченість, професіоналізм», що може ускладнювати їхнє особистісне та професійне становлення.

Осмислюючи проблеми вищої педагогічної освіти, ми дійшли висновку, що вони передовсім полягають у неспроможності вищого навчального закладу максимально розкрити потенціал студента, сприяти зацікавленню його навчальним процесом і самореалізації в освітній діяльності.

Оцінки студентів педагогічного фаху якості освіти суттєво не відрізняються від аналогічних оцінок студентів інших спеціальностей, але є дещо нижчими. Суттєве значення у забезпеченні якості вищої

освіти має якість підготовки абітурієнта, що включає мотивацію вибору фаху, якість шкільної освіти та рівень додаткової (понад шкільну) підготовки абітурієнта, його здібності та нахилу до обраного фаху. Зіставлення успішності студентів-педагогів з успішністю студентів інших спеціальностей вказує, що педагогічний фах обирають не найздібніші випускники шкіл: абітурієнти з більш високим середнім балом шкільної успішності віддають перевагу престижнішим спеціальностям. Контингент абітурієнтів ВНЗ, у тому числі й педагогічних, поступово «слабшає»: з кожним роком до вишів вступають з усе нижчою шкільною успішністю, а отже, – і рівнем знань.

Забезпечення якості вищої педагогічної освіти має велике значення для всього освітнього циклу: від абітурієнтів – до молодих фахівців, від набору студентів – до їхнього виходу на ринок праці. За нашими висновками, мотивованість студента до здобуття педагогічного фаху підвищує його зацікавленість у результатах своєї освіти, що активізує академічні практики студента та позитивно відбивається на якості отримуваної ним освіти. Проте емпіричні дані свідчать про зниження мотивації випускників педагогічних вишів до професійної педагогічної діяльності, що, з одного боку, зумовлено низькою заробітною платою сучасного учителя, його соціальною незахищеністю, а іншого – неготовністю до цієї діяльності через недостатність професійних, соціальних і комунікативних компетенцій.

Сучасні суспільні трансформації наповнюють поняття Вчитель новим змістом, що вимагає суттєвих змін у системі педагогічної освіти, а саме переходу від підготовки педагогів індустріальної епохи до підготовки фахівців для інформаційного суспільства. На наше переконання, такі зміни сприятимуть підвищенню цінності та престижу професії педагога у сучасному українському суспільстві.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В. С. Проблема становлення національної системи педагогічних вимірювань [Текст] / В. С. Аванесов // Вісник ТІМО : Тестування і моніторинг в освіті. – 2008. – № 10 – 11. – С. 38–42.
2. Авраамов Ю. С. Независимая общественно-профессиональная аккредитация: повышение качества и конкурентоспособности российского образования [Текст] / Ю. С. Авраамов, Н. П. Калашников, А. Д. Рудченко, Т. В. Сорокина-Исполатова, Н. Г. Хохлов // Вопросы образования. – 2007. – № 2. – С. 56–67.
3. Алексеенко В. А. Система управления качеством высшего образования России: научная монография [Текст] / В. А. Алексеенко. – М. : Изд-во Национального института бизнеса, 2009. – 238 с.
4. Алексеенко В. А. Системный подход к управлению качеством образовательной деятельности вузов России [Текст]: монография / В. А. Алексеенко. – М. : Из-во Национального института бизнеса, 2007. – 223 с.
5. Алексеенко В. А. Управление качеством учебного процесса в вузе [Текст] : монография / В. А. Алексеенко. – М. : Из-во Национального института бизнеса, 2006. – 278 с.
6. Алчян А. Производство, стоимость информации и экономическая организация [Электронный ресурс] / Армен А. Алчян, Гарольд Демсец // American Economic Review. – 1972. – Vol. 62. – P. 777 – 795. – Режим доступа : [http://www.seinstitute.ru/Files/v5-11\\_alchian\\_r280-317.pdf](http://www.seinstitute.ru/Files/v5-11_alchian_r280-317.pdf). – Название с экрана.
7. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу [Текст] / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5–15.
8. Аниканова Н. А. Качество образования в российской высшей школе: социокультурные ориентиры трансформации [Текст] : автореф ... дис. канд. социол. наук : 22.00.06 / Аниканова Наталья Алексеевна ; Новочеркасская государственная мелиоративная академия. – Новочеркасск : 2006. – 28 с.
9. Аристотель. Соч. в 4-х томах. Т. 1 [Текст] / Аристотель ; ред. В. Ф. Асмус. Серия «Философское наследие». – М. : Мысль, 1976. – 550 с.



10. Аристотель. Соч. в 4-х томах. Т. 2 [Текст] / Аристотель ; ред. З. Н. Микеладзе. Серия «Философское наследие». – М. : Мысль, 1978. – 687 с.
11. Астахова В. И. Гуманизация образования как ответ на вызовы глобализации [Текст] / В. И. Астахова // Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем : монография / под общ. ред. В. И. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Х. : Изд-во НУА, 2008. – С. 79–93.
12. Астахова В. И. Непрерывное образование как исходный принцип функционирования современных образовательных систем [Текст] / В. И. Астахова // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Вип. 15 : [збірник наукових праць]. – Х. : Видавничий центр ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2009. – С. 576 – 581.
13. Астахова Е. В. Кадровый корпус высшей школы Украины: метаморфозы развития : монография [Текст] / Е. В. Астахова. – Х. : НУА, 2006. – 188 с.
14. Астахова Е. В. Преподавательская корпорация отечественного университета: размышления по поводу [Текст] / Е. В. Астахова // Университеты : Наука и просвещение. Научно-популярный ежеквартальный журнал. – № 1 (40). – 2010. – С. 66–71.
15. Астахова Е. В. Проблема понимания как ключевая задача современного образования [Текст] / Е. В. Астахова // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства Вип. 15 : [збірник наукових праць]. – Х. : Видавничий центр ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2009. – С. 567–569.
16. Ахтирський Є. Роль університетів у становленні економіки знань (приклад України) [Текст] / Є. Ахтирський // Молодіжна політика: проблеми та перспективи: [збірник наукових праць / наук. ред. С.А. Щудло]. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. – С. 254–257.
17. Бабкіна О. Проблеми підвищення якості освіти в Україні у контексті Болонських реформ [Текст] / О. Бабкіна // Освіта і управління. – 2006. – № 1. – Т. 9. – С. 91–94.
18. Бакіров В. С. «Суспільство знань» та трансформація вищої освіти [Текст] / В. С. Бакіров // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Збірник наукових праць у 2-х т. Т. 1. – Х. : Видавничий центр ХДУ ім. В.Н. Каразіна, 2006. – С. 352–357.

19. Бакіров В. Висока якість університетської освіти – вимога часу [Текст] / В. Бакіров, З. Зиман, Ю. Холін // Вища освіта України. – № 1. – 2005. – С. 15–19.
20. Бакіров В. С. Соціологія вищої освіти: нові дослідницькі сюжети [Текст] / В. С. Бакіров // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*. Вип. 15 : [збірник наукових праць]. – Х. : Видавничий центр ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2009. – С. 561–566.
21. Бакіров В. С. Сучасна вища освіта як предмет соціологічної рефлексії [Текст] / В. С. Бакіров // *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. – 2009. – № 881. – С. 31–36.
22. Балацкий Е. Институциональные конфликты в сфере высшего образования [Текст] / Е. Балацкий // *Свободная мысль –XXI*. – 2005. – № 11. – С. 23–38.
23. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну [Текст] / Ульрих Бек; пер. с нем. В. Седельника и Н. Федоровой. – М. : Прогресс – Традиция, 2000. – 384 с.
24. Бек У. Собственная жизнь в развязанном мире: индивидуализация, глобализация и политика (доклад У. Бека 26 сентября 2002 г. в Эрмитажном театре Санкт-Петербурга) [Электронный ресурс] / У. Бек. – Режим доступа : [http://hq.soc.ru/publications/pts/bek\\_3.shtml](http://hq.soc.ru/publications/pts/bek_3.shtml) – Название с экрана.
25. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания [Текст] / П. Бергер, Т. Лукман; пер. с англ. Е. Руткевич. – М. : Издательство «Медиум», 1995. – 323 с.
26. Болотин И. С. Гуманитарные традиции в образовании и Болонский процесс [Текст] / И. С. Болотин, Н. В. Оплетина // *Высшее образование для XXI века [IV Международная научная конференция 18 – 20 октября 2007 г. Доклады и материалы]* / под общ. ред. И. М. Ильинского. – Часть 1. – М. : Изд-во Моск. гуманит. университета, 2007. – С. 103–107.
27. Болтански Л. Социология критической способности [Текст] / Л. Болтански, Л. Тевено // *Журнал социологии и социальной антропологии*. – 2000. – Том III. – № 3. – С. 66–83.
28. Бронська А. М. Інституційні конфлікти в системі вищої освіти України [Текст] / А. М. Бронська // *Вісник Національного*

- університету водного господарства та природокористування. Секція «Економіка». – 2009. – Випуск 4 (48). – Част. II. – С. 92 – 98.
29. Бурдьє П. Начала [Текст] / П. Бурдьє; пер с фр. Н. А. Шматко. – М.: Socio-Logos, 1994. – 288 с.
30. Бурдьє П. Социология социального пространства [Текст] / Пьер Бурдьє; пер. с фр., общ. ред. Н. А. Шматко. – М. : Ин-т эксперим. социологии ; СПб. : Алетейя, 2007. – 288 с.
31. Бурдьє П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений [Текст] / П. Бурдьє; пер. с фр. Н. А. Шматко // Socio-Logos'96. Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии Российской Академии наук. – М. : Socio-Logos, 1996. – С. 8–31.
32. Вакуленко С. М. Соціологічна освіта в Україні в контексті Болонського процесу [Текст] / С. М. Вакуленко // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 2010. – № 891. – С. 164–167.
33. Валицкая А. П. Какой учитель нужен современной России? [Текст] / А. П. Валицкая // Проблемы системного исследования педагогического образования [Сб. науч. статей Всерос. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 15 апреля 2010 г.); ред. И. И. Соколова]. – СПб. : Учреждение РАО ИПО, 2010. – С. 16–22.
34. Вардомацкий А. П. Сдвиг в ценностном измерении? [Текст] / А. П. Вардомацкий // Социологические исследования. – 1993. – № 4. – С. 46–55.
35. Васильєв В. В. Система адаптації робітників до професійної діяльності [Текст] : Наукове видання / В. В. Васильєв – Дніпропетровськ : Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 1999. – 300 с.
36. Васильченко А. А. Зовнішнє незалежне оцінювання в контексті освітньої нерівності в Україні [Текст] / А. А. Васильченко // Наукові записки НаУКМА. Серія «Соціологічні науки». – 2011. – Т. 122. – С. 41–46.
37. Ватолкина Н. Ш. Оценка качества образовательной деятельности в высшей школе [Текст] : дис. ... канд. эк. н.: 08.00.05 / Ватолкина Наталья Шамилевна ; Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева. – Саранск, 2003. – 200 с.

38. Веблен Т. Теория праздного класса [Текст] / Т. Веблен; пер. с англ.; вступ. ст. С. Г. Сорокиной; общ. ред. В. В. Мотылева. – М. : Прогресс, 1984. – 367 с.
39. Величко А. В. Питання бюджетного фінансування закладів освіти [Текст] / А. В. Величко, І. В. Калько // Освіта Донбасу. – 2007. – № 5. – С. 75–84.
40. Вербець В. В. Якість освіти як соціально-психологічна проблема [Текст] / В. В. Вербець // Молодіжна політика : проблеми та перспективи : [збірник наукових праць / наук. ред. С. А. Щудло]. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2011. – Вип. 2. – С. 370–374.
41. Вербець В. В. Моніторинг навчально-виховного процесу: навчально-методичний посібник [Текст] / В. В. Вербець. – Рівне : РДГУ: Інститут соціальних досліджень, 2008. – 59 с.
42. Веретенникова Н. В. Институциональные ловушки российской системы высшего образования [Текст] / Н. В. Веретенникова // Вестник Томского государственного университета. Серия «Экономика». – 2009. – № 1 (5). – С. 5–12.
43. Вишневський О. На шляху реформ: Актуальні питання сучасної української освіти та змісту виховання [Текст] / О. Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2005. – 176 с.
44. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 358 с.
45. Вища освіта України [Текст]: Навчальний посібник / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко та ін.; за ред. В. Г. Кременя та С. М. Ніколаєнка. – К. : Знання, 2005. – 327 с.
46. Вищі навчальні заклади. Загальноосвітні навчальні заклади. [Електронний ресурс]: Офіційний сайт Державної служби статистики України. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua>. – Назва з екрана.
47. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти [Текст] / В. Вікторов // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 54–59.
48. Вікторов В. Г. Управління якістю освіти: (соціально-філософський аналіз) [Текст] : монографія / В. Г. Вікторов; Ін-т вищої освіти. – Дніпропетровськ : Пороги, 2005. – 286 с.
49. Вікторов В. Г. Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема [Текст] : дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10. /

- Вікторов Віктор Григорович ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2006. – 380 с.
50. Вікторов В. Г. Стандарти в освіті як індикатори якості [Текст] / В. Г. Вікторов // Нова парадигма. – 2005. – № 46. – С. 71–79.
51. Владимирська Є. Якість освіти як філософія та педагогіка розуміння доцільного [Текст] / Є. Владимирська // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 108–113.
52. Волков В. В. Теория практик [Текст] / В. В. Волков, О. В. Хархордин. – СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2008. – 298 с.
53. Вроейнстийн А. И. Оценка качества высшего образования: Рекомендации по внешней оценке качества в вузах [Текст] / А. И. Вроейнстийн. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2000. – 252 с.
54. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: История и современные проблемы [Текст] / Б. Л. Вульфсон. – М.: УРАО, 2003. – 232 с.
55. Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве : монографія [Текст] / [Е. А. Подольская, Т. В. Подольская, И. С. Нечитайло и др.]; под общ. ред. Е. А. Подольской ; Нар. укр. акад. – Х.: Изд-во НУА, 2011. – 414 с.
56. Гегель Г. В. Наука логики [Текст] / Г. В. Гегель; В 3-х томах. – М.: Мысль, 1970. – Т. 1. – 501 с.
57. Гличев А. В. Основы управления качеством продукции [Текст] / А. В. Гличев. – М.: РИА «Стандарты и качество», 2001. – 80 с.
58. Гличев А. В. Что такое качество? [Текст] / А. В. Гличев, В. П. Панов и Г. Г. Азгальдов. – М.: «Экономика», 1968. – 135с.
59. Головаха Е. И. Законы институциональных изменений [Текст] / Е. И. Головаха // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 2011. – № 948. – Вип. 28. – С. 9–14.
60. Горбачик А. П. Україна в Європейському соціальному дослідженні: досвід роботи у трьох хвилях [Текст] / А. П. Горбачик // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 2009. – № 881. – С. 83–88.

61. Грязнова О. С. Базовые ценности российских и европейских учителей [Текст] / О. С. Грязнова, В. С. Магун // Социологический журнал. – 2011. – № 1. – С. 53–73.
62. Гуржій А. Методологічні засади оцінювання та прогнозування розвитку вищої освіти в Україні [Текст] / А. Гуржій, В. Гапон // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 23–31.
63. Давыдова Л. Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования [Текст] /: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.08 / Давыдова Людмила Николаевна ; Астраханский государственный университет. – Астрахань, 2005. – 376 с.
64. Дацюк С. Просвещение для культурного прорыва / С. Дацюк // Диалог. ua (12 июля 2004 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dialogs.org.ua/ru/project/page1435.html> – Название с экрана.
65. Деминг Э. Выход из кризиса. Новая парадигма управления людьми, системами и процессами [Текст] / Эдвардс Деминг; пер. Ю. Адлер – М. : «Альпина Паблишер», 2012. – 419 с.
66. Дентон М. Академические стандарты как общественные блага. Возможности для оппортунистического поведения [Текст] / Маркс Дентон // Вопросы образования. – 2005. – № 4. – С. 127–151.
67. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)» [Текст]. – К. : Райдуга, 1994. – 64 с.
68. Длугош П. Социально-культурное измерение образовательных изменений в Польше [Текст] / П. Длугош // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики : [збірник наукових праць; Класичний приватний університет]. – Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2012. – Вип. 54. – С. 126–132.
69. Дюркгейм Э. Метод социологии // О разделении общественного труда. Метод социологии [Текст] / Э. Дюркгейм; пер. с фр. и послесловие А. Б. Гофмана. – М. : Наука, 1990. – С. 391–532.
70. Ерастов Ю. В. Сопоставительный анализ подходов к качеству педагогического образования в США и России [Текст]: дис. ... канд. пед. н.: 13.00.01 / Ерастов Юрий Викторович ; Кузбасская государственная педагогическая академия. – Новокузнецк, 2004. – 228 с.
71. Європейський простір у сфері вищої освіти. Спільна декларація міністрів освіти Європи Болонья, 19 червня 1999 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994\\_525](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_525). – Назва з екрану.

72. Загальноєвропейський простір вищої освіти – досягнення цілей: Комюніке Конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти (м. Берген, 19 – 20 травня 2005 р.) [Текст] // Освіта України. – 2005. – 5 лип. (№ 50). – С. 5.
73. Засыпкин В. П. Модернизация педагогического образования: социологический анализ [Текст] : автореф. дис.... д-ра соц. наук: 22.00.04 / В. П. Засыпкин. – Екатеринбург, 2010. – 46 с.
74. Засыпкин В. П. Модернизация педагогического образования в зеркале социологии [Текст] : монографія / В. П. Засыпкин. – Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2010. – 272 с.
75. Засыпкин В. П. Педагогическое образование как объект социологического исследования [Текст] : Монография / В. П. Засыпкин. – Сургут : СурГПУ, 2007. – 203 с.
76. Засыпкин В. П. Социология педагогического образования: монографія [Текст] / В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина. – Екатеринбург – Сургут : РИО СурГПУ; РИО ГУ г. Екатеринбурга, 2011. – 447 с.
77. Зборовский Г. Е. Образование: научные подходы к исследованию [Текст] / Г. Е. Зборовский // Социологические исследования. – 2000. – № 6. – С. 21–29.
78. Злобіна О. Г. Модернізація системи вищої освіти в Україні і Болонський процес (за матеріалами емпіричного дослідження) [Текст] / О. Г. Злобіна, І. Е. Бекешкіна // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Вип.18 : [збірник наукових праць]. – Х. : Видавничий відділ ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2012. – С. 393–402.
79. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні [Текст] / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова – К. : АІД, 2006. – Vol. III. – С. 105–115.
80. Иванова Е. М. Профессиография как средство формирования образа профессионала [Текст] / Е. М. Иванова // Инновации в образовании. – 2002. – № 3. – С. 89–91.
81. Ильинский И. М. Образовательная революция [Текст]: Монография / И. М. Ильинский. – М. : Изд-во Московской гуманитарно-социальной академии, 2002. – 592 с.

82. Ильинский И. М. Вступительное слово [Текст] / И. М. Ильинский // Высшее образование для XXI века : [Доклады и материалы V Международной научной конференции МосГУ, 13 – 15 ноября 2008 г./ Под ред. проф. И. М. Ильинского]. – М. : Из-во МосГУ, 2008. – С. 5–16.
83. Исикава К. Японские методы управления качеством [Текст] / К. Исикава – М. : «Экономика», 1988. – 199 с.
84. Інформаційна система «Конкурс». Вступ до вищих навчальних закладів України I – IV рівнів акредитації [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.vstup.info> – Назва з екрану.
85. Інформаційно-аналітичні матеріали до початку нового 2011 – 2012 навчального року (дошкільна, позашкільна, загальна середня освіта) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article?art\\_id=50877&cat\\_id=46939](http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article?art_id=50877&cat_id=46939). – Назва з екрану.
86. Історія філософії [Текст]: підручник для вищої школи / За ред. В. Кременя. – Х. : Прапор, 2003. – 768 с.
87. Кант И. Критика чистого разума [Текст]: научн.-исследов. Издание / И. Кант; пер. с нем. Н. Лосского. – М. : Мысль, 1994. – 591 с.
88. Капырин В. В. Система управления качеством [Текст] / В. В. Капырин, Г. Д. Коренев – М. : Европейский центр по качеству, 2002. – 323 с.
89. Карташев В. А. Система систем: Очерки общей теории и методологии [Текст] / В. А. Карташев. – М. : Прогресс – Академия, 1995. – 416 с.
90. Кац А. М. Качество образования: подлинный смысл и бессмысленные процедуры [Текст] / А. Кац // Директор школы. – 2001. – № 3. – С. 39–50.
91. Качество современного отечественного образования: сущность и проблемы [Текст]: монография / Н. В. Наливайко, Е. А. Пушкарева, Р. Н. Шматков и др. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2009. – 312 с.
92. Кванина В. В. Гражданско-правовое регулирование отношений в сфере высшего профессионального образования [Текст] : монография / В. В. Кванина. – М. : Изд-во «Готика», 2005. – 434 с.
93. Кендрик Дж. Совокупный капитал США и его функционирование [Текст] / Дж. Кендрик – М. : Прогресс, 1976. – 265 с.
94. Кипень В. Викладачі вузів: соціологічний портрет [Текст] / В. Кипень, Г. Коржів. – Донецьк : Астро, 2001. – 198 с.



95. Кипень В. П. Гарантії якості у вищій освіті [Текст] / В. П. Кипень // Мультиверсум. Філософський альманах. Вип. 15. : [зб. наук. праць / відп. ред. В. Лях ; Інститут філософії НАНУ]. – К. , 2000. – С. 101–103.
96. Кислова О. М. Дослідження академічної мобільності українських студентів методом побудови дерева класифікації [Текст] / О. М. Кислова, Л. Г. Сокурянська // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 2011.– № 948. – Вип. 28.– С. 222–229.
97. Кір'ян Т. Людський капітал в історії економічної думки [Текст] / Т. Кір'ян // Економіка України. – 2008. – № 9. –С. 64–73.
98. Клейнер Г. Д. Эволюция институциональных систем [Текст] / Г. Д. Клейнер ; ЦЭМИ РАН. – М. : Наука, 2004. – 240 с.
99. Климов С. М. Значение интеллектуальных ресурсов в постиндустриальной экономике [Электронный ресурс] / С. М. Климов. – Режим доступа : <http://creativeconomy.ru/library/prd158.php>. – Название с экрана.
100. Ключарев Г. А. О динамике образовательного поведения состоятельных и малоимущих россиян [Текст] / Г. А. Ключарев, Е. Н. Кофанова // Социологические исследования. – 2004. – № 11. – С. 116–122.
101. Колин К. Образование для будущего: философия и стратегия развития высшего образования в XXI веке [Текст] / К. Колин // Высшее образование для XXI века. [Доклады и материалы V Международной научной конференции МосГУ, 13 – 15 ноября 2008 г. / Под ред проф. И. М. Ильинского]. – М. : Из-во МосГУ, 2008. – С. 28–37.
102. Кононов И. Ведущие виды деятельности и межчеловеческие отношения в повседневной жизни луганских школьников / И. Кононов // Молодіжна політика: проблеми та перспективи. Вип. 3: [збірник наукових праць / наук. ред. С. А. Щудло]. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2011. – С. 215–223.
103. Кононов И. Ориентации абитуриентов России и Украины на получение высшего образования: сравнительный анализ [Текст] / И. Кононов // Молодіжна політика: проблеми та перспективи. Вип. 2: [збірник наукових праць / наук. ред. С. А. Щудло]. –

- Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2011. – С. 365–370.
104. Кононов И. Повседневная жизнь луганского школьника – 2011. Статья 2. [Електронний ресурс] / И. Кононов. – Режим доступа: // <http://ostro.org/articles/article-345450/>. – Название с экрана.
105. Кононов И. Ф. Донбасс и Галичина в зеркалах региональных сознаний (по материалам фокусированных групповых интервью) [Текст] / И. Ф. Кононов // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*. Вип.15 : [збірник наукових праць]. – Харків: Видавничий відділ ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. – С. 435–455.
106. Кононов И. Ф. Социология Второго модерна как научная перспектива [Текст] / И. Ф. Кононов // *Соціологія Другого модерна: проблема перевизначення понять суспільствознавчого дискурсу* [збірник наукових праць; наук. ред. І. Ф. Кононов]. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – С. 32–55.
107. Кононов І. Ф. Донбас і Галичина в регіональній системі України [Текст] / І. Ф. Кононов, С. В. Хобта, С. А. Щудло // *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. – 2008. – № 3. – С. 73–98.
108. Кононов І. Донбас та Галичина: проблема міжрегіональних стосунків у суспільній думці населення Луганська та Дрогобича [Текст] / І. Кононов // *Молодіжна політика: проблеми і перспективи* [збірник матеріалів ІV Міжнародної науково-практичної конференції, Дрогобич, 10 – 11 травня 2007 року; наук. ред. С. А. Щудло]. – Дрогобич: Вимір, 2007. – С. 20–29.
109. Кононов І. Ф. Повсякденне життя старших школярів: яка раціональність тут формується? (про дослідницький проект «Повсякденне життя луганського школяра – 2011») [Текст] / І. Ф. Кононов, С. В. Хобта // *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія: Соціологічні науки*. – 2012. – № 2 (237). – С. 5–16.
110. Кононов І. Ф. Україна: шлях на периферію світової капіталістичної системи (соціологічний аналіз) [Текст] / І. Ф. Кононов // *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Соціологічні науки*. – 2012. – № 23 (238). – С. 5–30.

111. Концептуальні засади розвитку Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка на період 2007 – 2017 рр. [Текст] / Укл. В. Скотний, Ю. Кишакевич, І. Уздиган та ін. – Дрогобич : ДДПУ імені Івана Франка, 2007. – 40 с.
112. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [Електронний ресурс] : Наказ Міністерства освіти і науки України від 31.12.2004 р. № 998. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/3145](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145). – Назва з екрану.
113. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів [Текст]: монографія / За заг. ред. проф. Г. В. Щокіна. – К. : МАУП-МКА, 1997. – 208 с.
114. Коуз Р. Фирма, рынок и право [Текст] / Рональд Коуз; пер. с англ. Б. Пинскера. – М. : "Дело ЛТД" при участии изд-ва "Catallaxy", 1993. – 192 с.
115. Кощеева И. К. Качество образования как социологическая проблема [Текст] : дис. ... канд. соц. н.: 22.00.06 / Кощеева Ирина Константиновна ; Уральский государственный технический университет. – Екатеринбург, 2003. – 157с.
116. Крахмалев А. П. Качество образования как актуальная проблема управления [Текст] / А. П. Крахмалев. – Омск : б. и., 2001. – 89 с.
117. Кремень В. Освіта і наука визначають авторитет держави [Текст] / В. Кремень // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 1. – С. 2–5.
118. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати [Текст]: монографія / В. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
119. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ [Текст] / Ф. Г. Кумбс – М. : Прогресс, 1970. – 293 с.
120. Курбатов В. И. Качество образования в российской высшей школе: Проблемы и перспективы компетентностного подхода [Текст]: кол. монографія / В. И. Курбатов, Н. А. Басенко, И. Н. Богданова / Ростов-на-Дону : Изд-во ЮФУ, 2009. – 231 с.
121. Куров С. В. Образование и гражданское право [Текст]: учебное пособие / С. В. Куров. – М. : «Готика», 2004. – 116 с.
122. Кусжанова А. Ж. Социально-философские проблемы теории образования [Текст] / А. Ж. Кусжанова. – С.-П. : Синтез-Полиграф, 2003. – 472 с.

123. Куценко О. Д. К новой парадигме социальных изменений: теоретические штрихи [Текст] / О. Д. Куценко // Харьковские социологические чтения – 98. : [сборник научных работ]. – Х. : УЭПП «Радар», 1998. – С. 12–18.
124. Ливни Э. Качество высшего образования в России: роль конкуренции и рынка труда [Текст] / Э. Ливни, Л. Полищук // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 2–18.
125. Лиотар Ж. Ф. Состояние постмодерна [Текст] / Ж. Ф. Лиотар ; пер. с фр. Н. А. Шматко. – М. : Алетейя, 1998. – 160 с.
126. Лисеенко Е. Проблема повышения качества университетского образования и роль социологического мониторинга в этом процессе [Текст] / Е. Лисеенко // Молодіжна політика: проблеми та перспективи. Вип. 3: [збірник наукових праць / наук. ред. С. А. Щудло]. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2012. – С. 223–236.
127. Лікарчук І. Колапс освітньої системи в Україні: основні причини [Електронний ресурс] / І. Лікарчук // Дзеркало тижня. Україна. – 2011. – № 7. – 26 Лютого – 04 Березня. – Режим доступу : [http://news.dt.ua/SOCIETY/kolaps\\_osvitnoyi\\_sistemi\\_v\\_ukrayini\\_osnovni\\_prichini-76599.html](http://news.dt.ua/SOCIETY/kolaps_osvitnoyi_sistemi_v_ukrayini_osnovni_prichini-76599.html). – Назва з екрану.
128. Лікарчук І. Реальну якість української освіти оцінити неможливо [Електронний ресурс] / І. Лікарчук // Освіта.ua. – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/news/27399/> – Назва з екрану.
129. Ліщук-Торчинська Т. П. Методичні особливості організації та проведення загальноуніверситетського соціологічного дослідження «Викладач очима студентів» [Текст] / Т. П. Ліщук-Торчинська, С. А. Сальнікова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 2008.– Вип. 22. – № 800. – С. 172–177.
130. Логунова О. С. Образование как составляющая качества жизни [Текст] / О. С. Логунова // Вестник Московского государственного университета. Серия 18. Социология и политология. – 2009. – № 3. – С. 164–167.
131. Лукіна Т. О. Моніторинг як механізм інформаційного забезпечення управління якістю освіти [Текст] / Т. О. Лукіна // Вісник ТІМО: Тестування і моніторинг в освіті. – 2007. – № 12. – С. 16–20.

132. Ляшенко О. Українська школа на шляху до якісної освіти [Електронний ресурс] / О. Ляшенко // Освітологічний дискурс. Електронне наукове фахове видання. – 2011р. – № 2 (4). – Режим доступу : [http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011\\_2/11loisyo.pdf](http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011_2/11loisyo.pdf). – Назва з екрану.
133. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании [Текст] / А. Н. Майоров – М. : Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.
134. Малиш Л. Овітні рівні та освітні траєкторії [Текст] / Л. Малиш // Молодь України : від освіти до праці / С. Оксамитна, О. Виноградов, Л. Малиш, Т. Марценюк. – К. : ВПЦ НаУКМА, 2010. – С. 7–27.
135. Матежу П. Культурные и социально-экономические корни неравенства возможностей получения высшего образования в Чешской Республике (1948 – 1999) [Текст] / П. Матежу, Б. Руханова, Н. Симонова // Социология образования. – 2004. – № 8. – С. 50–52.
136. Матюшкина М. Д. Социально-педагогические показатели качества школьного образования (по материалам исследования выпускников Санкт-Петербурга) [Текст] / М. Д. Матюшкина // Социология образования. – 2010. – № 9. – С. 86–95.
137. Матюшкина М. Д. Социокультурные основания оценки качества современного образования [Текст]: монографія / М. Д. Матюшкина. – СПб : СПбАППО, 2009. – 356 с.
138. Методологические проблемы современной социологии образования [Текст]: материалы круглого стола [Всероссийская конференция «Образование и общество; Академия труда и социальных отношений, 20 – 22 октября 2009 г.] // Высшее образование в России. – 2010. – № 3. – С. 4–21.
139. Михайльова К. Г. Якість загальної середньої освіти у теоретичному та емпіричному вимірі [Текст] / К. Г. Михайльова, О. І. Назарко // Вісник Міжнародного Слов'янського університету. Серія «Соціологічні науки». – 2011. – Т. XIV. – № 1. – С. 27–38.
140. Михайльова К. Г. Якість освіти як теоретична проблема: методологічні підходи до аналізу [Текст] / К. Г. Михайльова, О. І. Назарко // Грані. – 2010. – №2 (70), березень – квітень. – С. 108–113.
141. Модернізація системи вищої освіти : соціальна цінність і вартість для України [Текст]: монографія / М. Михальченко (кер.),

- В. Андрущенко, О. Бульвінська та ін.; АПН України; Ін-т вищої освіти. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 257 с.
142. Молодь України: від освіти до праці [Текст]: монографія / С. Оксамитна, О. Виноградов, Л. Малиш, Т. Марценюк; за ред. С. Оксамитної. – К. : ВПЦ НаУКМА, 2010. – 202 с.
143. Мюллер Д. Общественный выбор III. [Текст] / Деннис Мюллер; пер. с англ.; под ред. А. П. Заостровцева и А. С. Скоробогатова. – М. : ГУ ВШЭ, 2007. – 1000 с.
144. Навроцкий А. И. Высшая школа: теория и практика модернизации [Текст] : монография / А. И. Навроцкий. – Х. : Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, 2007. – 196 с.
145. Національна доктрина розвитку освіти України [Текст]: Затв. Указом Президента України від 17.04.2002 р. №347/2002 // Освіта України. – 2002. – 23 квітня (№33). – С. 4–6.
146. Національна доповідь про людський розвиток – 2011. Україна: на шляху до соціального залучення [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.undp.org.ua/files/ua\\_95644NHDR\\_2011\\_Ukr.pdf](http://www.undp.org.ua/files/ua_95644NHDR_2011_Ukr.pdf). – Назва з екрану.
147. Ниборг П. Высшее образование как общественное благо и предмет ответственности общества [Текст] / П. Ниборг // Социология образования. – 2005. – № 3. – С. 37–40.
148. Ніколаєвський В. М. Викладачі соціології як чинник підвищення якості соціологічної освіти [Текст] / В. М. Ніколаєвський, В. В. Омельченко // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : [збірник наукових праць]. – Х. : Видавничий відділ ХДУ, 2004. – С. 506–509.
149. Ніколаєвський В. М. Соціологічна освіта в Україні: критерії та основні стратегії досягнення якості [Текст] / В. М. Ніколаєвський // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: [збірник наукових праць]. – Х. : Видавничий центр ХДУ ім. В. Н. Каразіна, 2001. – С. 140–147.
150. Новиков А. М. Постиндустриальное образование [Текст] / А. М. Новиков. – М. : Из-во «Эгвес», 2008. – 136 с.
151. Новое качество высшего образования в современной России. Концептуально-програмный подход [Текст] / Под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. – М. : Исслед.центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. – 199 с.
152. Нормативи та вимоги для акредитації підготовки фахівців з вищою освітою відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів [Електронний

- ресурс] / Протокол ДАК №44 від 08.04.03. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/> – Назва з екрану.
153. Норт Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики [Текст] / Д. Норт; пер. с англ. А. Н. Нестеренко. – М. : Фонд экономической книги «Начала», 1997. – 180 с.
154. Норт Д. Інституції, інституційна зміна та функціонування економіки: [Текст] / Д. Норт; пер. з англ. – К. : Основи, 2000. – 198 с.
155. Овсяннікова П. Як долають перешкоди вітчизняні ВНЗ, що готують ділову еліту [Текст] / П. Овсяннікова // Синергія. – 2003. – № 3. – С. 11–15.
156. Одерий Л. П. Основы системы контроля качества обучения [Текст] : учеб. пособие. / Л. П. Одерий – К. : ИСДО, 1995. – 132 с.
157. Оксамитна С. Інституціональне середовище відтворення соціальної нерівності [Текст] / Світлана Оксамитна // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2010. – № 4. – С. 4–28.
158. Оксамитна С. Міжгенераційна класова та освітня мобільність [Текст] : монографія / Світлана Оксамитна. – К. : НаУКМА; Аграр Медіа Груп, 2011. – 287 с.
159. Оксамитна С. Міжгенераційна освітня мобільність у розрізі трьох вікових когорт населення сучасної України [Текст] / С. Оксамитна // Наукові записки НаУКМА. Серія: Соціологічні науки. – 2006. – Том 58. – С. 58–65.
160. Оксамитна С. Соціально-класові засади освітньої нерівності в Україні [Текст] / С. Оксамитна // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2006. – № 3. – С. 116–136.
161. Онищук В. Освітні амбіції та життєва філософія молодого покоління [Текст] / В. Онищук // Молодіжна політика: проблеми та перспективи. Вип. 3 : [збірник наукових праць / наук. ред. С. А. Щудло]. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2012. – С. 305–308.
162. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2011/2012 н. р. [Електронний ресурс]: Статистичний бюлетень / відп. за вип. І. В. Калачова. – К. : Державна служба статистики України, 2012. – Режим доступу: <http://ukrstat.gov.ua/> – Назва з екрану.

163. Офіційний сайт Міністерства фінансів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.minfin.gov.ua>. – Назва з екрану.
164. Павленко К. В. Неинституциональный подход к оценке качества образования в вузе [Текст] / К. В. Павленко // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2010. – Т. 13. – № 1. – С. 90–100.
165. Павленко К. В. Оценка качества образования в вузе: институциональный подход [Текст] / К. В. Павленко // Социология образования. – 2009. – № 12. – С. 43–49.
166. Пастухова Н. Л. Побудова якісної національної освіти через моніторингові дослідження [Текст] / Н. Л. Павленко // Вісник ТІМО : тестування і моніторинг в освіті. – 2007. – № 12. – С. 21–23.
167. Пелехова В. А. Освіта: суспільне благо або товар? [Текст] / В. А. Пелехова / Наукові праці : Науково-методичний журнал. Серія : Економіка. – Т. 133. – Вип. 120. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010. – С. 25–31.
168. Пирсиг Р. Субъекты, объекты, данные и ценности [Электронный ресурс] / Роберт М. Пирсиг; пер. М. Немцова // Метафизика качества (1995). – Режим доступа : <http://www.pirsig.narod.ru/>. – Название с экрана.
169. Пірог Л. А. Розвиток освіти в Україні та її стандарти [Текст] / Л. А. Пірог // Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Філософія, соціологія, політологія. – 2009. – № 9. – Том 17. – С. 240–245.
170. Плаксий С. И. Высшее образование: желаемое и действительное [Текст] : монография / С. И. Плаксий. – М. : Изд-во Национального ин-та бизнеса, 2008. – 776 с.
171. Плаксий С. И. Блеск и нищета российского высшего образования [Текст]: монография / С. И. Плаксий. – М. : Из-во Национального института бизнеса, 2004. – 163 с.
172. Плаксий С. И. Качество высшего образования [Текст]: монография / С. И. Плаксий. – М. : Изд-во Национального ин-та бизнеса, 2003. – 654 с.
173. Подгурецки Ю. Образование как информационно-коммуникативная система [Текст]: монография / Ю. Подгурецки, С. Щудло. – М. : ООО «НИПЦК Восход - А», 2010. – 176 с.
174. Подольская Е. А. Постмодернизм в образовании: студент – человек возможностей, а не реализаций [Текст] / Е. А. Подольская // Методологія, теорія та практика соціологічного



- налізу сучасного суспільства. У 2-х т. Том. 1 : [збірник наукових праць]. – Х. : Видавничий центр Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, 2006.– С. 357–361.
175. Подольская Е. А. Педагогика и психология высшей школы [Текст]: учеб. пособие / Е. А. Подольская ; Нар. укр. акад. – Х. : Изд-во НУА, 2009. – 316 с.
176. Подольська Є. А. Освітня послуга: консюмеристський зміст і орієнтир менеджменту якості вищої освіти [Текст] / Є. А. Подольська // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Вип. 15: [збірник наукових праць]. – Х. : Видавничий центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2009.– С. 282–286.
177. Полтерович В. М. Институциональные ловушки и экономические реформы [Электронный ресурс] / В. М. Полтерович // Экономика и математические методы. – 1999. – Т. 5 – Вып. 2. – Режим доступа : [http://members.tripod.com/VM\\_Polterovich/ep99001.pdf/](http://members.tripod.com/VM_Polterovich/ep99001.pdf/) – Название с экрана.
178. Полтерович В. М. Институциональные ловушки: есть ли выход? [Текст] / В. М. Полтерович // Общественные науки и современность. – 2004. – № 3. – С. 5–16.
179. Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технологии управления [Текст] / М. М. Поташник. – М. : Пед. об-во России, 2002. – 352 с.
180. Про акредитацію вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / Положення Кабінету Міністрів України, затверджене Постановою Кабінету Міністрів України № 303 від 1.06.1992 р. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/303-92-п.> – Назва з екрану.
181. Про вищу освіту [Текст] : Закон України № 2984-III, зі змінами від 19 січня 2010 р. // Голос України. – 2010. – № 23 від 10.02.2010.
182. Про вищу освіту [Електронний ресурс] : Проект Закону України (ред М. Згуровського) – Режим доступу: <http://kpi.ua/attention.> – Назва з екрану.
183. Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні [Електронний ресурс]: Указ Президента України № 244/2008 від 20 березня 2008 р. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/244/2008.> – Назва з екрану.
184. Про затвердження Положення про національну систему рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] : Наказ Міністерства освіти і науки, молоді

- та спорту України № 1475 від 20.12.2011 р. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0018-12>. – Назва з екрану.
185. Про національну систему рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів [Електронний ресурс]: Положення, затверджене наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1475 від 20.12.2011 р. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0018-12>. – Назва з екрану.
186. Про освіту [Текст]: Закон України №100/96-ВР // Відомості Верховної Ради. – 1996. – № 21.
187. Продовження навчання та здобуття професії [Електронний ресурс]: Статистичний бюлетень від 10.04.2012 р. – К. : Державний комітет статистики України, 2012. – Режим доступу: <http://ukrstat.gov.ua/> – Назва з екрану.
188. Раков С. А. Якість освіти: європейський вимір [Текст] / С. А. Раков // Вісник ТІМО : Тестування і моніторинг в освіті. – 2007. – № 10 – 11. – С. 12–15.
189. Рибалко А. В. До питання про удосконалення проведення вступної кампанії до ВНЗ України [Текст] / А. В. Рибалко // Проблеми модернізації та систематизації законодавства про України. [Тези доповідей науково – практичної конференції, Київ, 27 – 28 травня 2010 р.]. – К. : Нора-Друк, 2010. – С. 149–152.
190. Ридингс Б. Университет в руинах [Текст] / Билл Ридингс; пер. с англ. А. М. Корбута; Гос. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : Изд. дом гос. ун-та «Высшая школа экономики», 2010. – 304 с.
191. Руткевич О. Вища освіта: «доступна» та / або «платна»? [Текст] / О. Руткевич // Вища школа. – 2005. – № 5. – С. 104–112.
192. Садрицька С. В. Внутрішньоінституційні ризики системи вищої освіти [Текст] / С. В. Садрицька // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 2010. – № 891. – С. 184–187.
193. Садрицька С. В. Якість університетської освіти: чинники та механізми актуалізації [Текст]: дис. ... канд. соц. н.: 22.00.04 / Садрицька Світлана Валеріївна ; ХНУ імені В. Н. Каразіна. – Х., 2011. – 213 с.
194. Садрицькая С. В. Качественное образование в представлении студентов Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина [Текст] / С. В. Садрицькая // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Вип. 17 :

- [збірник наукових праць]. – Х. : Видавничий центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. – С. 601–605.
195. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекція-доклад [Текст] / Н. А. Селезнева. – Изд. 2-е, доп. – М. : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 95 с.
196. Сидоренко О. П. Міжнародні порівняльні моніторингові дослідження як інструмент вдосконалення національних систем математичної освіти [Текст] / О. П. Сидоренко, С. А. Раков, Н. О. Русанова // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Вип. 14: [збірник наукових праць]. – Х. : Видавничий відділ ХДУ, 2008. – С. 514–519.
197. Система управління якістю. Вимоги. ДСТУ ISO 9001:2009 [Текст]: Національний стандарт України. – [Чинний від 01.09.2009]. – К. , 2009. – 34 с.
198. Системи управління якістю. Основні положення та словник ДСТУ (ISO 9000:2000, IDT) [Електронний ресурс] : Державний стандарт України. – [Чинний від 27.06.2001]. – 2001. – Режим доступу:.. [//iso90002000.narod.ru/ISO9000/Doc/DSTUIISO9000/ISOU9000.htm](http://iso90002000.narod.ru/ISO9000/Doc/DSTUIISO9000/ISOU9000.htm). – Назва з екрану.
199. Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії [Текст]: монографія / Н. Скотна. – Львів : Українські технології, 2005. – 384 с.
200. Скотний В. Г. Рациональное та ірраціональне в науці та освіті [Текст] : монографія / В. Г. Скотний. – Київ – Дрогобич : Коло, 2003 . – 283 с.
201. Смелзер Н. Социология [Текст] / Нейл Смелзер; пер. с англ. – М : Феникс, 1994. – 688 с.
202. Собкин В. С. Учительство как социально – профессиональная группа [Текст] / В. С. Собкин , П. С. Писарский , Ю. О. Коломиец ; под ред. В. С. Собкина. – М. : РАО, 2001. – 102 с.
203. Сокурянская Л. Высшее образование в контексте социокультурных изменений: объективные и субъективные факторы трансформации [Текст] / Л. Сокурянская // Молодіжна політика: проблеми і перспективи: [збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції, Дрогобич, 18 – 19 квітня 2008 р. / наук. ред. С. А. Щудло]. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. – С. 68–72.

204. Сокурянская Л. Г. «Модернизация» и «постмодернизация» ценностных ориентаций студенчества как фактор модернизации общества [Текст] / Л. Г. Сокурянская. – Х. : Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, 2012. – С. 421–427.
205. Сокурянская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода [Текст]: монография / Л. Г. Сокурянская. – Х. : Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.
206. Сокурянская Л. Динамика эмигрантских настроений украинского студенчества (по результатам общенациональных исследований) [Текст] / Л. Сокурянская, А. Остроухова // Молодіжна політика: проблеми і перспективи : [збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції, 10 – 11 травня 2007 р. / наук. ред. С. Щудло]. – Дрогобич : Вимір, 2007. – С. 260–265.
207. Сокурянська Л. Громадянська ідентичність сучасного українського студентства: чинники конструювання [Текст] / Л. Сокурянська // Молодіжна політика: проблеми та перспективи. Вип. 2. : [збірник наукових праць / наук. ред. С. А. Щудло]. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2011. – С. 360–365.
208. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество [Текст] / П. Сорокин; общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов; пер. с англ. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
209. Соціологія освіти [Текст]: навчальний посібник / За ред. О. Л. Скідіна, І. М. Гавриленка, Ю. І. Яковенка. – 2-е вид., доп. і перероб. – Запоріжжя : КПУ, 2009. – Книга друга. – 288 с.
210. Створюючи Зону вищої освіти Європи. Болонський процес [Електронний ресурс]: Комюніке конференції міністрів вищої освіти (19 вересня 2003 р., Берлін). – Режим доступу : [http://aau.edu.ua/up/docs/bologna/berlin\\_decl.pdf](http://aau.edu.ua/up/docs/bologna/berlin_decl.pdf). – Назва з екрану.
211. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций [Текст] : монография / Под общей редакцией В. И. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Х. : Из-во НУА, 2010. – 408 с.
212. Субетто А. И. Квалитология образования [Текст]: монография / А. И. Субетто. – СПб - М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 220 с.
213. Субетто А. И. Сочинения. Ноосферизм : В 13 томах. Т. 8 : Квалитативизм: философия и теория качества, квалитология,

- качество жизни, качество человека и качество образования. Кн. 1 [Текст] / Под ред. Л. А. Зеленова. – С.-П. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009. – 392 с.
214. Суїменко Є. Життєдіяльність громадян України за умов ринкової економіки: самодостатність та екстернальна залежність [Текст] / Є. Суїменко // Українське суспільство 1994 – 2005 рр. Динаміка соціальних змін / За ред. В. Ворони. М. Шульги. – К. : Ін-т соціології НАН України, 2005. – С. 202–212.
215. Суржик Л. Освітньою політикою в країні ніхто не займається: [Інтерв'ю з ректором НТУУ «КПІ» Михайлом Згуровським] [Електронний ресурс] / Л. Суржик // Дзеркало тижня. – № 38. – 21 жовтня 2011 р. – Режим доступу: [http://dt.ua/EDUCATION/rektor\\_ntuu\\_kpi\\_mihaylo\\_zgurovskiy\\_osvitnoyu\\_politikoju\\_v\\_krayini\\_nihtu\\_ne\\_zaumaetsya-90018.html](http://dt.ua/EDUCATION/rektor_ntuu_kpi_mihaylo_zgurovskiy_osvitnoyu_politikoju_v_krayini_nihtu_ne_zaumaetsya-90018.html). – Назва з екрану.
216. Тамаш П. «Покоління «нових кочівників»: запровадження програм PhD в пострадянських університетах» [Текст] / Пал Тамаш // Імплементация західних освітніх стандартів в пострадянських країнах: [Матеріали Міжнародної наукової конференції (Київ, 21 – 22 квітня 2008 р.) / Ред. В. С. Курбатов]. – К. : Магнолія, 2008. – С. 30–35.
217. Тарапатов Н. М. Французькі університети на шляху до впровадження децентралізованої моделі управління: основні здобутки, проблеми та перспективи [Текст] / Н. М. Тарапатова // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Вип. 15: [збірник наукових праць]. – Х. : Видавничий центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2009. – С. 598–600.
218. Тарасенко В. Сільська молодь – проблемна соціальна група молодіжної політики [Текст] / В. Тарасенко // Молодіжна політика : проблеми та перспективи. Вип. 3. : [збірник наукових праць / наук. ред. С. А. Щудло] – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2012. – С. 14–18.
219. Тевено Л. Рациональность или социальные нормы: преодолённое противоречие? [Электронный ресурс] / Л. Тевено / Экономическая социология: – 2001. – Том 2. – № 1. – С. 88 – 122. – Режим доступа: [http://ecsoc.hse.ru/data/080/587/1234/ecsoc\\_t2\\_n1.pdf#page=88](http://ecsoc.hse.ru/data/080/587/1234/ecsoc_t2_n1.pdf#page=88). – Название с экрана.
220. Ткаченко О. В. Удовлетворенность качеством образования: студенческие мнения и оценки [Текст] / О. В. Ткаченко,

- А. В. Федюнина // Социология образования [Труды по социологии образования. / Под. ред. В. С. Собкина]. – Т. IX. – Вып. XV. – М. : Центр социологии образования РАО, 2004. – С. 339–347.
221. Тлумачний словник української мови [Текст] / За ред. проф. В. С. Калашника. – Вид. 2-е. – Х. : Прапор, 2004. – 992 с.
222. Тоффлер Э. Шок будущего [Текст] / Э. Тоффлер; Пер. с англ. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557 с.
223. Тоффлер Э. Революционное богатство [Текст] / Элвин Тоффлер, Хейди Тоффлер; Пер. с англ. – М. : АСТ, 2008. – 569 с.
224. Українське студентство у пошуках ідентичності [Текст]: монографія / За ред. В. Л. Арбеніної, Л. Г. Сокурянської. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – 520 с.
225. Федько А. Якість освіти як об'єкт управління [Текст] / А. Федько, Ю. Федько // Освіта і управління. – 2006. – № 1. – Т. 9. – С. 84–87.
226. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття [Текст] / Авт. кол. : В. Андрущенко (кер.), Л. Горбунова, Л. Зязюн [та ін.]; ред. кол. : В. Кремень, В. Андрущенко [та ін.]; АПН України, Інститут вищої освіти. – К. ; Педагогічна думка, 2007. – 350 с.
227. Флигстин Н. Поля, власть и социальные навыки : критический анализ новых институциональных течений [Электронный ресурс] / Нил Флигстин; пер. М. Добряковой // Экономическая социология : [электронный журнал]. – 2001. – №4. – Т. II. – С. 28 – 55. – Режим доступа: [http://ecsoc.hse.ru/data/042/587/1234/ecsoc\\_t2\\_n4.pdf](http://ecsoc.hse.ru/data/042/587/1234/ecsoc_t2_n4.pdf). – Название с экрана.
228. Фролова Т. О. Правовое регулирование способов получения высшего профессионального образования в государственном образовательном учреждении [Текст] / Т. О. Фролова // Право и образование. – 2003. – № 5. – С. 90–97.
229. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ [Текст] / Майкл Фуллан; пер. з англ. Г. Шиян, Р. Шиян. – Львів : Літопис, 2000. – 270 с.
230. Фуллер С. В чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху предпринимательства [Текст] / С. Фуллер. // Вопросы образования. – 2005. – № 2. – С. 2–28.
231. Хайдеггер М. Бытие и время [Текст] / М. Хайдеггер; Пер. с нем. В. В. Бибихина – Х. : Фолио, 2003. – 503 с.
232. Хижняк Л. М. Проблемні поля в економічній освіті в умовах інтелектуалізації економіки і модернізація освітньої політики

- [Текст] / Л. М. Хижняк // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*. Вип. 18 : [збірник наукових праць]. – Х. : Видавничий відділ ХНУ, 2012. – С. 403–406.
233. Хижняк Л. М. Проблемні поля на ринку праці і ринку освітніх послуг: оптимізація управління [Текст] / Л. М. Хижняк // *Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління*. Серія «Спеціальні та галузеві соціології» : [збірник наукових праць ДонДУУ]. – Т. Х. – Вип. 116. – Донецьк: ДонДУУ, 2009. – С. 288–294.
234. Ходжаян А. Інституційне забезпечення конкурентоспроможності економіки України [Електронний ресурс] / А. Ходжаян // *Економіст*. – № 2. – лютий, 2010 р. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Ekonomist/2010\\_2/26\\_29.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Ekonomist/2010_2/26_29.pdf)– Назва з екрану.
235. Хуторский А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторский // *Народное образование*. – 2003. – № 2. – С. 58–63.
236. Цехмістрова Г. С. Діагностика ефективності навчального процесу [Текст] / Г. С. Цехмістрова // *Гуманітарні науки*. – 2003. – № 1. – С. 38 – 43.
237. Чепак В. В. Відтворення соціальної нерівності як проблема соціології освіти [Текст] / В. В. Чепак // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*. Збірник наукових праць. – Х. : Видавничий відділ ХДУ, 2006. – С. 278 – 381.
238. Чепак В. В. Інституційні виміри освіти: матриці і організації [Текст] / В. В. Чепак // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*. Вип. 18 : [збірник наукових праць]. – Х. : Видавничий відділ ХНУ, 2012 – С. 388–392.
239. Чепак В. В. Сучасні соціологічні концепції освіти як теоретико-методологічна альтернатива класичним підходам [Текст] / В. В. Чепак // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*. Вип. 15 : [збірник наукових праць]. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. – С. 570–575.
240. Чепак В. В. Теоретико-методологічні засади становлення і розвитку соціології освіти [Текст]: монографія./ В. В. Чепак. – К. : Вид-во ТОВ «Геопринт», 2011. – 304 с.
241. Чигрин В. О. Сільська молодь: досвід комплексного соціологічного аналізу [Текст] : монографія / В. О. Чигрин. – Мелітополь : ЗІДМУ – ТДАТА, 2006. – 384 с.

242. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста : инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
243. Шаститко А. Е. Новая институциональная экономическая теория [Текст] / А. Е. Шаститко / 4-е перераб. и доп. изд. – М. : ТЕИС, 2010. – 828 с.
244. Шереги Ф. Э. Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российский вузов (социологический анализ) [Текст] / Ф. Э. Шереги, Н. М. Дмитриев, А. Л. Арефьев. – М. : Центр социального прогнозирования, 2002. – 552 с.
245. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України [Електронний ресурс] / Василь Шинкарук. – Режим доступу: [http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolpr/napr\\_ukr.doc](http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolpr/napr_ukr.doc) – Назва з екрану.
246. Шишкин С. В. Доступность высшего образования для населения России: что показывают результаты исследований [Текст] / С. В. Шишкин // Университетское управление. – 2005. – № 1. – С. 80–88.
247. Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? [Текст] / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58 – 62.
248. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования [Текст] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Пед. общество России, 2000. – 316 с.
249. Шишов С. Мониторинг качества образования в школе [Текст] : монография / С. Шишов, В. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.
250. Шматков Р. Н. Качество высшего профессионального образования : социально-философский анализ [Текст] : монография / Р. Н. Шматков. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2009. – 319 с.
251. Шмерлина И. А. Понятие «социальный институт»: анализ исследовательских подходов [Текст] / И. А. Шмерлина // Социологический журнал. – 2008. – № 3. – С. 53–69.
252. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества [Текст] / П. Штомпка ; пер. с польск. С. М. Червонной. – М. : Логос, 2005. – 664 с.
253. Штомпка П. Социология социальных изменений / Петр Штомпка; пер. с англ. проф. В. А. Ядова [Текст]. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 416 с.



254. Шудегов В. Е. Национальный проект в сфере образования: ожидания, достижения, проблемы [Текст] / В. Е. Шудегов // Высшее образование для XXI века: [IV Международная научная конференция 18 – 20 октября 2007 г. Доклады и материалы. Часть 1 / под общ. ред. И. М. Ильинского]. – М. : Изд-во Моск. гуманит. университета. – С. 10–15.
255. Щеглов П. Е. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов [Текст] / П. Е. Щеглов, Н. Ш. Никитина // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 1 (24). – С. 46–59.
256. Щекотин Е. В. Теоретико – методологический анализ проблемы качества высшего образования в условиях инфотронной эры [Текст]: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Щекотин Евгений Викторович ; Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики. – Новосибирск, 2005. – 181 с.
257. Щудло С. Высшее образование как предмет социологии : методологический дискурс [Текст] / С. А. Щудло // *Młodzież akademicka wobec wyzwań globalnych* / Red. : A. Bobryk, E. Obrepalska, W. Nowakowski : [Seria: Nauki Humanistyczne; Uniwersytet Przyrodniczo–Humanistyczny w Siedlcach]. – Siedlce : Wydawnictwo PGU, 2012. – S. 87–96.
258. Щудло С. Моніторингові дослідження якості освіти [Текст] / С. Щудло // Молодіжна політика: проблеми і перспективи : [Збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції / Наук. ред. С. Щудло]. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2009. – С. 193–197.
259. Щудло С. Обеспечение качества высшего образования: социальные вызовы современного украинского общества [Текст] / С. Щудло // *Wielowymiarowość zarządzania i komunikacji społecznej w szkole* / pod redakcją K. Czerwińskiego, J. Kubiczka, B. Kutrowskiej : [Seria wydawnicza «Komunikacja Społeczna w Educacji» / red. Z. Nięcki]. – Torun : W-wo Adam Marzałek; Uniwersytet Jagielloński, 2010. – S. 379–393.
260. Щудло С. Оценка системы образования как компонент институционального доверия: сравнительный анализ Украины, России и Польши [Текст] / С. Щудло, П. Длугош // Высшее образование для XXI века: [IX Международная научная конференция : Доклады и материалы, 15 – 17 ноября 2012 г. Секция 2. Социология образования / отв. ред.

- Н. А. Селиверстова]. – М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2012. – С. 85–94.
261. Щудло С. Проблема качества профессионального образования в контексте запросов его потребителей [Текст] / С. Щудло // *Almanac of Social Communication* / Red. : A. Dąbrowska. – Opole : Uniwersytet Opolski, 2011. – S. 231–237.
262. Щудло С. А. Адаптація молоді до сучасних соціально-економічних змін в регіоні (на прикладі Львівської області) [Текст] / С. А. Щудло // *Вісник Харківського державного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. – 1998. – № 416. – С. 122–128.
263. Щудло С. А. Аксиологічний вимір освіти: регіональний аналіз [Текст] / С. А. Щудло // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: [збірник наукових праць]*. – Х.: Видавничий центр ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2007. – С. 536–541.
264. Щудло С. А. Барьеры профессиональной адаптации педагогов [Текст] / С. А. Щудло // *Przeobrazenia i zmiany* / Red. : R. Droba, A. Bobryk, E. Obrepalska. [Seria: Nauki Humanistyczne; Uniwersytet Przyrodniczo–Humanistyczny w Siedlcach]. – Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, 2010. – S. 115–120.
265. Щудло С. А. Вторинна зайнятість як механізм трудової адаптації молоді [Текст] / С. А. Щудло // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: [збірник наукових праць]*. – Харків: Видавничий центр ХДУ імені В. Н. Каразіна, 2004. – С. 226–230.
266. Щудло С. А. Готовність педагогів до впровадження освітніх інновацій / С.А. Щудло // *Молодіжна політика: проблеми та перспективи: [збірник наукових праць / наук. ред. С.А. Щудло]*. – Дрогобич: РВВ ДДПУ, 2010. – С. 232–237.
267. Щудло С. А. Громадська думка про якість сучасної освіти: крос-регіональний аналіз [Текст] / С. А. Щудло // *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. – 2008. – № 795. – С. 173–178.
268. Щудло С. А. Зовнішнє незалежне оцінювання: погляд студентів (за результатами соціологічного дослідження) [Текст] / С. А. Щудло //

- Вісник ТІМО. Тестування і моніторинг в освіті. – 2009. – № 5. – С. 28–30.
269. Щудло С. А. Зовнішньополітичні орієнтації населення Львівщини та Луганщини (за результатами соціологічного дослідження) [Текст] / С. А. Щудло // Стосунки Сходу та Заходу України: суб'єкти, інтереси, цінності: [Матеріали II Міжнародної наукової конференції, Луганськ, 17–18 травня 2007 р. / Наук. ред. І. Ф. Кононов]. – Луганськ : Знання, 2007. – С. 105–111.
270. Щудло С. А. Интеграция Украины в Европейское образовательное пространство: к повышению качества образования [Текст] / С. А. Щудло // Młodzież akademicka wobec wyzwań współczesności / Red. R. Droba, A. Bobryk [Seria: Nauki Humanistyczne; Akademia Podlaska w Siedlcach]. – Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2006. – S. 271–279.
271. Щудло С. А. Інституційні пастки вітчизняної системи вищої освіти [Текст] / С. А. Щудло // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики : [збірник наукових праць]. – Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2011. – Вип. 51. – С. 214–224.
272. Щудло С. А. Інституційні ризики вищої педагогічної освіти [Текст] / С. А. Щудло // Український соціум. – 2012. – № 4. – С. 185–195.
273. Щудло С. А. Інтелігенція Західної України: історико-соціологічний аналіз (др. пол. 40-х – 90-і рр. ХХ ст.) [Текст] / С. А. Щудло, Р. П. Попп // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : [збірник наукових праць]. – Х. : Видавничий центр ХДУ імені В. Н. Каразіна, 2002. – С. 293–296.
274. Щудло С. А. Качество образования как конвекциональный феномен [Текст] / С. А. Щудло / Высшее образование для XXI века: [Доклады и материалы VII Международной научной конференции. Московский гуманитарный университет, 18 – 20 ноября 2010 г. : в 2 ч., Ч. 1 / под общ. ред. И. М. Ильинского ; науч. ред. Вал. А. Луков ; отв. за вып. К. Н. Кислицин]. – М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2010. – С. 259–266.
275. Щудло С. А. Конвенційна модель якості вищої освіти [Текст] / С. А. Щудло // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : [збірник наукових праць]. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – С. 421–426.

276. Щудло С. А. Маркетингові технології у дослідженні ринку освітніх послуг [Текст] / С. А. Щудло // Молодіжна політика: проблеми і перспективи: [збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції (10 – 11 травня 2007 р.) / Наук. ред. С. Щудло] – Дрогобич : Вимір, 2007. – С. 88–95.
277. Щудло С. А. Методологічні і методичні принципи дослідження регіональних особливостей соціальної адаптації молоді в сучасних умовах [Текст] / С. А. Щудло // Харьковские социологические чтения –98 : [сборник научных работ]. – Х. : ЦЭПП «Радар», 1998. – С. 423–429.
278. Щудло С. А. Механізми забезпечення якості освіти в контексті демократизації освітнього простору [Текст] / С. А. Щудло // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : [збірник наукових праць]. – Х. : Видавничий центр ХДУ імені В. Н. Каразіна, 2006. – С. 366–371.
279. Щудло С. А. Модернизационные процессы в высшей школе Украины [Текст] / С. А. Щудло // Młodzież akademicka w kreowaniu nauki / Red. A. Bobryk, R. Droba : [Seria: Nauki Humanistyczne ; Akademia Podlaska w Siedlcach]. – Siedlce : Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2008. – S. 143–149.
280. Щудло С. А. Общественное мнение в Украине и Польше о вступлении Украины в Европейский союз (образовательный и возрастной анализ) [Текст] / С. А. Щудло // Osiągnięcia naukowe młodej akademickiej w XXI wieku / Red. A. Bobryk : [Seria: Nauki Humanistyczne ; Akademia Podlaska w Siedlcach]. – Siedlce : Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2007. – S. 105–115.
281. Щудло С. А. Освіта в системі цінностей сучасного студентства [Текст] / С. А. Щудло // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Вип. 18 : [збірник наукових праць]. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – С. 428–437.
282. Щудло С. А. Освітні дилеми сучасного українського суспільства в контексті викликів глобалізації [Текст] / С. А. Щудло // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Соціологічні науки» / [ред. кол.: І. Ф. Кононов (голов. ред.) та ін.]. – 2010. – № 12 (199). – Том 2. – С. 185–193.
283. Щудло С. А. Оцінка функціонування системи освіти в Україні та Польщі: соціологічний контекст [Текст] / С. А. Щудло, П. Длугош // Перспективи. Серія: філософія, політологія, соціологія [Соціально-політичний журнал]. – Одеса: Південноукраїнський

- національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, 2012. – №2 (52) – С. 116–123.
284. Щудло С. А. Перспективи випускників шкіл Західної України щодо продовження вищої освіти [Текст] / С. А. Щудло // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 2007. – № 761. – Вип. 20. – С. 116–122.
285. Щудло С. А. Підвищення якості освіти як пріоритет сучасних освітніх реформ: управлінський аспект [Текст] / С. А. Щудло // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління. Серія «Соціологія». Том XI. Вип. 146 : [збірник наукових праць Донецького державного університету управління]. – Донецьк: ДонДУУ, 2010. – С. 391–396.
286. Щудло С. А. Потенціал неінституціонального підходу у дослідженні освітньої сфери [Текст] / С. А. Щудло // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 2011. – Вип. 28. – № 948. – С. 248–252.
287. Щудло С. А. Проблемы подготовки учителя в системе высшего образования Украины [Текст] / С. А. Щудло // *Młodzież akademicka w procesie innowacji* / Red.: A. Bobryk, E. Obrepalska : [Seria : Nauki Humanistyczne; Uniwersytet Przyrodniczo–Humanistyczny w Siedlcach]. – Siedlce : Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo–Humanistycznego, 2011. – S.153–158.
288. Щудло С. А. Социальные детерминанты качества высшего образования в Украине [Текст] / С. А. Щудло // Высшее образование для XXI века : [Материалы V Международной научной конференции. 13-15 ноября 2008 г. / Под. ред. И. Ильинского]. – М. : Изд-во МосГУ, 2008. – С. 47–50.
289. Щудло С. А. Соціальна стандартизація освіти як умова забезпечення її якості [Текст] / С. А. Щудло // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : [збірник наукових праць]. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2010. – С. 715–719.
290. Щудло С. А. Соціальний механізм адаптації молоді до ринкових умов [Текст] / С. А. Щудло // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія теорія, методи». – 2000. – № 489. – С. 17–19.

291. Щудло С. А. Чинники суспільного та наукового зацікавлення якістю вищої освіти [Текст] / С. А. Щудло // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики : [збірник наукових праць; Класичний приватний університет]. – Запоріжжя: Вид-во КПУ, 2012. – Вип. 55. – С. 133–143.
292. Щудло С. А. Якість абітурієнтів як умова забезпечення якісної підготовки майбутніх педагогів [Текст] / С. А. Щудло // Молодіжна політика: проблеми та перспективи. Випуск 3 : [збірник наукових праць / наук. ред. С. А. Щудло]. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2012. – С. 226–233.
293. Щудло С. А. Якість вищої освіти в оцінках студентів [Текст] / С. А. Щудло // Український соціологічний журнал. – 2011. – № 1 – 2. – С. 56–61.
294. Щудло С. А. Якість освіти і нові моделі організації навчального процесу [Текст] / С. А. Щудло // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : [збірник наукових праць]. – Х. : Видавничий відділ ХДУ, 2005. – С. 566–571.
295. Щудло С. А. Якість освіти майбутнього вчителя: штрихи до соціального портрету [Текст] / С. А. Щудло // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 2012. – Вип. 30. – № 999. – С. 199–204.
296. Щудло С. А. Якість освіти та рівний доступ до неї як пріоритети молодіжної політики [Текст] / С. А. Щудло // Молодіжна політика: проблеми і перспективи : [збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції, 10 – 11 березня 2006 р.]. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2006. – С. 184–189.
297. Щудло С. А. Якість освіти у вищій школі: виклики суспільства знань [Текст] / С. А. Щудло // Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія». Т. 16. / [ред. кол.: В. І. Астахова (голов. ред.) та ін.]. – Х. : Вид-во НУА, 2010. – С. 165–172.
298. Щудло С. А. Якість освіти: методологічні аспекти дослідження [Текст] / С. А. Щудло // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : [збірник наукових праць]. – Х. : Видавничий відділ ХНУ, 2008. – С. 490–496.

299. Ядов В. А. Современная теоретическая социология как концептуальная база исследования российских трансформаций: курс лекций [Текст] / В. А. Ядов. – СПб. : Интерсоцис, 2006. – 112 с.
300. Якісна освіта не тільки на папері: Управління освітою у країнах Східної Європи та Середньої Азії, спрямоване на результат [Електронний ресурс]: Загальний огляд / Ларс Зондергаард, Мамта Мурті Діна Абу-Гаїда, Крістіан Бодевіг, Ян Рутковські // Вашингтон: Міжнародний банк реконструкції та розвитку / Світовий банк. – Режим доступу: [http://siteresources.worldbank.org/ESAEHT/Resources/Skills\\_2012\\_Ukrainian.pdf](http://siteresources.worldbank.org/ESAEHT/Resources/Skills_2012_Ukrainian.pdf). – Назва з екрану.
301. Яковенко Т. В. Соціальні аспекти сучасної трудової міграції в Україні [Текст] / Т. В. Яковенко // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : [збірник наукових праць]. – Х. : Видавничий центр ХДУ імені В. Н. Каразіна, 2007. – С. 381–387.
302. Якуба Е. А. Социология [Текст]: учеб. пособие для студентов / Е. А. Якуба. – Харьков: Константа, 1996. – 192 с.
303. Academic Ranking of World Universities [Electronic Resource] –Mode of access: <http://www.shanghairanking.com/>– Title from the screen.
304. Becker G. Human Capital: A theoretical and empirical analysis [Text] / G. Becker. – N. Y. : Columbia University Press, 1964. – 250 s.
305. Cabal A. The University as an Institution Today [Text] / A.Cabal. – Ottawa: UNESCO and IDRC, 1993. – 260 s.
306. Cieślarczyk M. Zjawisko «3z» a społeczeństwo wiedzy [Tekst] / Marian Cieślarczyk // Wiedza, umiejętności, postawy a jakość kształcenia w szkole wyższej / Praca zbiorowa pod redakcją: B. Sitarkiej, R. Jankowskiego, R. Droby : [Seria wydawnicza «Jakość kształcenia w szkole wyższej»]. – Siedlce : Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2009. – S. 39–48.
307. Crosby P. B. Quality Is Free: The Art of Making Quality Certain [Text] / Crosby Philip. – Mentor, 1980. – 270 p.
308. Deming E. W. The New Economics for Industry, Government, Education [Text] / Edwards W. Deming. – 2-nd Edition. – The MIT Press, 2000. – 266 p.
309. Długosz P. Młodzież Podkarpacia w III Rzeczypospolitej [Tekst] / Piotr Długosz. – Kraków : Zakład Wydawniczy «NOMOS», 2005. – 264 s.
310. Długosz P. Nierówności edukacyjne wśród młodzieży Małopolski i Podkarpacia [Tekst] / Piotr Długosz, Marian Niezgoda. – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010. – 184 s.

311. Doroszewicz S. Badania chrakterystyki wymiarowej i jakości kształcenia postzeganego prez studentów studiów niestacionarnych SGH [Tekst] / S. Doroszewicz, A. Kobylińska, S. Macioł. – Warszawa : Wydawnictwo SGH, 2007. – 150 s.
312. European Social Survey [Electronic Resource]. – Mode of access: <http://www.europeansocialsurvey.org/index.php>. – Title from the screen.
313. External quality assurance in higher education: making choices. [Electronic Resource] / Red. Michaela Martin, Antony Stella. – Paris: UNESCO: International Institute For educational Planning, 2007. – 107 s. – Mode of access: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152045e.pdf>/ – Title from the screen.
314. Goodlad J. I. The Moral Dimensions of Teaching [Text] / John I. Goodlad, Roger Soder, Kenneth A. Sirotnik. – Jossey-Bass Publishers, 1990 – 340 p.
315. Harvey L. Defining Quality [Electronic Resource] / L. Harvey, D. Green // Assessment and Evaluation in Higher Education. – Vol. 18. – 1993. – Mode of access: <http://www.ebookbrowse.com/harvey-and-green-1992-defining-quality-pre-publication-draft-pdf-d421434833> – Title from the screen.
316. Human Development Reports [Electronic Resource]. – Mode of access: <http://hdr.undp.org/en/statistics/> – Title from the screen.
317. Inglehart R. Sacred and Secular: Religion and Politics Worldwide [Text] / R. Inglehart, P. Norris. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – 329 s.
318. Ishikawa K. What is total quality control? The Japanese way [Text] / Kaoru Ishikawa; translated by David J. – Prentice-Hall, 1985. – 215 p.
319. Iwankiewicz-Rak B. Jakość kształcenia – czynniki i kryteria oceny [Tekst] / B. Iwankiewicz-Rak, S. Wrona // Marketingowe zarządzanie szkołą wyższą; Pod red. G. Nowaczyka, P. Lisieckiego. – Poznan : Wydawn. Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, 2006. – 450 s.
320. Joseph M. Sociology for everyone [Text] / M. Joseph. – Oxford : Polity Press, 1987. – 345 s.
321. Juran J. M. A History of Managing for Quality: The Evolution, Trends, and Future Directions of Managing for Quality [Text] / J. M. Juran. – Quality Press, 1995. – 688 p.
322. Juran J. M. Architect of Quality. The autobiography of Dr. Joseph M. Juran [Text] / J. M. Juran. – McGraw-Hill, 2004 – 379 p.
323. Kolman R. Inżynieria jakości [Tekst] / R. Kolman – Warszawa: PWE, 1992. – 250 s.



324. Korpela S. School in Finland. The key to the nation's success [Text] / Salla Korpela. – Mode of access: <http://finland.fi/Public/default.aspx?contentid=247183&nodeid=41807&culture=en-US>. – Title from the screen.
325. Leja K. Instytucja akademicka. Strategia, efektywność, jakość [Tekst] / K. Leja. – Gdańsk : Gdańskie Towarzystwo Naukowe, 2003. – 126 s.
326. Leslie D. W. Wise Moves in Hard Times: Creating and Managing Resilient Colleges and Universities [Text] / D. W. Leslie – San Francisco: Jossey-Bass, 1996. – 258 s.
327. Lewandowski J. Wewnętrzna ocena jakości kształcenia w Akademii Rolniczej im. A. Cieszkowskiego w Poznaniu [Tekst] / J. Lewandowski / Jakość kształcenia w szkole wyższej: moda czy konieczność? / Pod red. B. Sitarskiej. – Siedlce : W-wo Akademii Podlaskiej, 2000. – S. 67–80.
328. Meyer J. Higher Education as an Institution [Electronic Resource] / John W. Meyer, Francisco O. Ramirez, David John Frank, Evan Schofer. – Mode of access: [http://www2.socsc.smu.edu.sg/events/Paper/ramirez\\_0505.pdf/](http://www2.socsc.smu.edu.sg/events/Paper/ramirez_0505.pdf/) – Title from the screen.
329. Meyer J. The Effects of Education as an Institution [Electronic Resource] / J. Meyer // The American Journal of Sociology. – 1977. – Vol. 83. – № 1. – Mode of access: [http://www.professorreed.com/meyer\\_the\\_effects\\_of\\_ed\\_as\\_an\\_institution.pdf](http://www.professorreed.com/meyer_the_effects_of_ed_as_an_institution.pdf). – Title from the screen.
330. Meyer J. World Society and the Nation State [Text] / J. Meyer, J. Boli, G. Tomas, F. Ramirez // The American Journal of Sociology . – 1997. – Vol. 103. – № 1. – P. 25–40.
331. Meyer J. W. Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony [Text] / J. W. Meyer, B. Rowan // American Journal of Sociology. – 1977. – Vol. 83. – No. 2. – P. 37–47.
332. Pascal R. T. Managing on the Edge: How Successful Companies Use Conflict to Stay Ahead [Text] / R. T. Pascal. – L. : Viking, 1980. – 127 s.
333. Piasecka A. Jakość w edukacji [Tekst] / A. Piasecka // Jakość kształcenia w szkole wyższej: moda czy konieczność? / Pod red. B. Sitarskiej. – Siedlce : W-wo Akademii Podlaskiej, 2000. – S. 13–21.
334. Pluta-Olearnik M. Przedsiębiorcza uczelnia i jej relacje z otoczeniem [Tekst] / M. Pluta-Olearnik. – Warszawa : Difin SA , 2009. – 141 s.
335. Quality management systems – Fundamentals and vocabulary. ISO 9000:2000 [Electronic Resource]: International standard/ – Mode of access: <http://www.iso.org/iso/watermarksample.pdf> – Title from the screen.

336. Quality management systems – Requirements. ISO 9001:2008 [Electronic Resource] – Mode of access: [http://www.iso.org/iso/catalogue\\_detail?csnumber=46486](http://www.iso.org/iso/catalogue_detail?csnumber=46486) – Title from the screen.
337. Rajchel K. Kierunki zmian w usługach edukacyjnych szkoły wyższej [Tekst] / Rajchel Kazimierz // Zeszyty naukowe Politechniki Rzeszowskiej. Zarządzanie i marketing. – 2007. – Nr 244. – Z. 10. – S. 9–19.
338. Scharpf F. W. Games Real Actors Play. Actor-Centered Institutionalism in Policy Research [Text] / Fritz Wilhelm Scharpf. // Oxford : Westview Press, 1997. – 318 p.
339. Schudlo S. Perspektywy stosunków ukraińsko-polskich w kontekście procesu Bolonskiego / S. Schudlo // Mniejszość Polska na Ukrainie – mniejszość Ukraińska w Polsce po 1989 roku / Red. A. Kasinska-Metryka, M. Golos. – Chelm: WSSMiKS, 2009. – S. 139–145.
340. Scott P. Recent Developments in Quality Assessment in Great Britain [Electronic Resource] / P. Scott // Changing Context of Quality Assessment. Recent Trends in Western European Higher Education / D. Westerheijden, J. Brennan, P. Maassen. – Mode of access: <http://www.prz.rzeszow.pl/pl/zn/files/2007/ZN-244.pdf> – Title from the screen.
341. Shchudlo S. Education as a Factor of Civil Identity Formation of Modern Ukrainian Studentship [Text] / Svetlana Shchudlo // PolitBook. – 2012. – № 2. – C. 157–164.
342. Shchudlo S. Monitoring Researches as Instrument of Quality Education Management [Text] / S. Shchudlo // Wiedza, umiejętności, postawy a jakość kształcenia w szkole wyższej / Praca zbiorowa pod red. B. Sitarskiej, R. Jankowskiego, R. Droby : [Seria wydawnicza «Jakość kształcenia w szkole wyższej» ]. – Siedlce : W-wo Akademii Podlaskiej, 2009. – S. 313–318.
343. Sitarska B. Dylematy edukacyjne współczesnego człowieka a kryzys tradycyjnej normatywności [Tekst] / B. Sitarska // Jakość kształcenia w szkole wyższej / Praca zbiorowa pod red. B. Sitarskiej, R. Droby, K. Jankowskiego : [Seria wydawnicza «Jakość kształcenia w szkole wyższej» ]. – Siedlce: W-wo Akademii Podlaskiej, 2008. – S. 105–122.
344. Sitarska B. Program «Nowa szkoła» dla nauczycieli akademickich w aspekcie jakości kształcenia w szkole wyższej [Tekst] / B. Sitarska // Jakość kształcenia w szkole wyższej: moda czy konieczność? / Pod red. B. Sitarskiej. – Siedlce: W-wo Akademii Podlaskiej, 2000. – S. 261–269.

345. Smith P. The Quiet Crisis: How Higher Education is Failing America [Text] / Peter Smith. – Bolton, Mass. : Anker Publ.Co., 2004. – 200 p.
346. Spendel Z. Niektóre metodologiczne, psychologiczne, etyczne aspekty badania jakości kształcenia uniwersyteckiego [Tekst] / Z. Spendel / Jakość kształcenia w szkole wyższej: moda czy konieczność? / Pod red. B. Sitarskiej. – Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2000. – S. 9–12.
347. Społeczne skutki zmiany oświatowej w Polsce [Tekst] / Pod redakcją Mariana Niezgody. – Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011. – 432 s.
348. Szablowski M. Poziom nauczania jako dylemat marketingowy uczelni [Tekst] / M. Szablowski // Marketing szkół wyższych / red. G. Nowaczyka, M. Kolasińskiego. – Poznań : Wydawn. Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu, 2004. – 197 s.
349. Szczudło S. Religijne kontury współczesnego społeczeństwa ukraińskiego / S. Szczudło // Nowa Ukraina: Zeszyty Historyczno-Politologiczne / Red. Y. Moklyak. – 2006. – № 2. – S. 123–136.
350. Tirole J. Theory of Collective Reputations (with applications to the persistence of corruption and to firm quality) [Text] / J. Tirole // Review of Economic Studie. – 1996. – № 1. – S. 1–22.
351. Uździcki R. Standardy kwalifikacji zawodowych i standardy edukacyjne. Pomiedzy misją kształcenia a rynkiem pracy [Tekst] / R. Uździcki // Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole; pod redakcją K. Błaszczak, W. Maliszewskiego. – Toruń: W-wo Adam Marszałek. – S. 89–95.
352. Żegnalek K. Istota i determinanty jakości kształcenia w szkole wyższej [Tekst] / K. Żegnalek // Jakość kształcenia w szkole wyższej: moda czy konieczność? / Pod red. B. Sitarskiej. – Siedlce : Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2000. – S. 13–19.
353. Znaniecki F. Nauki o kulturze [Tekst] / F. Znaniecki. – Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, 1971. – 720 s.

Наукове видання

**Світлана Щудло**

**Вища освіта у пошуку якості :  
quo vadis**

Монографія

Редактор: *Ірина Невмержицька*  
Комп'ютерна верстка: *Роман Дмитришин*

Підписано і здано до друку 30.10.2012 р.  
Формат 60×84/16. Папір офсетний.  
Друк офсетний. Ум. друк. арк. 19,7.  
Наклад 300 прим. Зам. № КЛ-308.

Видавництво «Коло».  
82100, Львівська обл., м. Дрогобич,  
вул. Бориславська, 8,  
тел.: (03-244)2-90-60, e-mail: [koloopera@gmail.com](mailto:koloopera@gmail.com)  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців ДК № 498 від 20.06.2001.