



60.5
Б91

Харківський гуманітарний університет
«Народна українська академія»
Факультет «Соціальний менеджмент»
Кафедра соціології і гуманітарних дисциплін

**Кваліфікаційна робота
магістра**

на тему «ДОВІРА В ОСВІТІ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ЇЇ ЯКОСТІ»

24363

Виконала студентка 2 курсу, групи СМ-21м
другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності 054 – Соціологія,
освітньої програми «Управління соціальними
комунікаціями»
Бунчик Аліна Миколаївна

Керівник: канд. соціол. наук, доц.

Т. В. Зверко

Рецензент: к.с.н, доц. Назарко О.І.

Харків – 2022



ЗМІСТ

Вступ.....	3
РОЗДІЛ I. СОЦІОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА ДОВІРИ	
В СФЕРІ ОСВІТИ.....	7
1.1. Теоретико-методологічні підходи до вивчення феномена довіри.....	7
1.2. Конфігурації довіри в освіті.....	16
Висновки за розділом 1.....	26
РОЗДІЛ II. ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЯК ІНТЕГРАЛЬНИЙ	
ПОКАЗНИК СОЦІАЛЬНОЇ ДОВІРИ.....	28
2.1. Якість освіти як нормативна вимога суспільства:	
особливості аналізу.....	28
2.2. Якість освіти в контексті довірчих взаємовідносин.....	35
Висновки за розділом 2.....	51
Висновки.....	54
Список використаних джерел.....	58

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Довіра є важливим аспектом взаємин і комунікацій у будь-якій сфері суспільства. Адже вона виступає одним із важливих чинників, які визначають соціальну взаємодію не тільки на міжособистісному, а й у цілому на соціальному рівні. Довіра безпосередньо вбудована в соціальний контекст як той механізм, що впливає на інтеграцію і стабільність суспільства, забезпечує мінімізацію ризиків, конструктивний соціальний діалог. Особливо це актуально для України, враховуючи досить низький рівень довіри українців до різних соціальних інститутів. Саме тому, на тлі швидких соціальних змін, активізується науковий інтерес до довіри як конструктора соціальних відносин.

Одночасно в сучасному науковому дискурсі артикулюється проблема зв'язку довіри й освіти. Адже в умовах швидкоплинних соціальних змін вона набуває нових смислів. Це, по-перше, пов'язано із зростанням чинника довіри в освіті на інституціональному рівні, що забезпечує життєздатність системи освіти. По-друге, з функціональністю довіри в освіті в особистісному (передусім, задоволення потреби в доступі до якісної освіти) й соціальному планах (наприклад, освіта як умова стабільності). По-третє, з розумінням того, що заклад освіти виступає акумулятором довіри, що впливає на соціальну довіру й порозуміння в суспільстві.

При такій увазі до феномена довіри в сфері освіти значущості набуває питання щодо визначення індикаторів довіри. На думку дослідників, особливу роль тут відіграє якість освіти, яка формує довіру в освітньому полі. В цьому ракурсі потребує розгляду якість освіти в контексті довірчих взаємовідносин не тільки на теоретичному рівні, а й у площині дослідницьких розвідок.

Ступінь наукової розробленості проблеми. Дослідження феномена соціальної довіри започатковано в працях філософів Дж. Локка, Д. Юма, І. Канта. Довіра визначалася ними в ракурсі «договірних» засад суспільних

стосунків. Її соціологічне бачення представлено в різних теоріях. Перш за все, потребує уточнення саме поняття довіри. Слід зазначити, що у класичній соціології довіра спочатку розглядалась як передумова соціального порядку. Так, у працях Е. Дюркгейма і Ф. Тьоніса ідея довіри вводилась як основа для виникнення органічної солідарності між різними індивідами, не схожими одне на одного. Соціологічна думка щодо природи довіри значно збагатилася завдяки працям видатного соціолога Е. Дюркгейма та його ідеям про договірні відносини. Засновник німецької формально-аналітичної школи в соціології Ф. Тьоніс у своїх працях сконцентрував увагу на можливості одночасної присутності у поведінці людини довіри і недовіри до інших, що залежить від її різного ставлення до них.

В оптиці соціального обміну тема довіри розглянута соціологами П. Блау та Дж. Хомансом. У контексті розуміння довіри як принципу конструювання соціальних стосунків, умови соціальної стабільності цю проблему висвітлював американський соціолог Т. Парсонс.

З теоретичної точки зору, важливими для трактування феномена довіри є також напрацювання Б. Барбера, Д. Гамбетта, Е. Гідденса, С. Касталдо, Н. Лумана, Р. Патнема, А. Селігмена, Ф. Фукуями, П. Штомпки. Вони сфокусовані в напрямку здійснення очікуваної, зокрема чесної, орієнтованої на спільні цінності поведінки, тобто пов'язані з очікуваннями суб'єкта. Акцентується увага на функціональності довіри в двох площинах – особистісній і соціальній. Так, за Е. Гідденсом, персоніфіковану (міжособистісну) довіру необхідно розглядати в якості основи формування соціальної довіри.

Останнім часом у науковому дискурсі спостерігається багато візій стосовно природи довіри, зв'язку довіри з ризиком, економічним розвитком, стабільністю соціальних інститутів тощо. Дослідники наголошують на високому рівні співвіднесення довіри до інших людей (міжособистісній) і довіри до соціальних інститутів (П. Штомпка, К. Newton, Chan S. Suh, Paul Y. Chang, Yisook Lim, вітчизняні дослідники К. Астахова, В. Бакіров, К. Батаєва,

Є. Головаха, К. Михайлова, О. Назарко, О. Сидоренко, Т. Стеценко, Ю.Таран, С. Щудло та ін.), зосереджуючись також і на проблематиці довіри до інституту освіти. Це пов'язується з баченням того, що, з одного боку, освіта як соціальний інститут здатна виконувати роль конструктора соціальної довіри, знижувати рівень соціальної напруги, відповідати очікуванням соціуму, а з іншого – цю довіру формує якісна освіта.

Остання візія, на наш погляд, потребує занурення у вивчення впливу довіри на якість освіти, визначення конфігурації довіри в освіті, розгляду її як умови забезпечення якості освіти.

Актуальність і проблемність теми визначили мету, об'єкт і предмет нашого дослідження.

Метою дослідження є виявлення ролі довіри у забезпеченні якості освіти.

Об'єктом дослідження виступає довіра в освіті.

Предмет дослідження: довіра як умова якості освіти.

Відповідно до проблеми, об'єкта, предмета та мети дослідження передбачається вирішення наступних завдань.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні настанови вивчення феномена довіри.
2. Розглянути підходи до виміру довіри в освіті.
3. Визначити критерії якості освіти.
4. На основі результатів соціологічного опитування студентів проаналізувати вплив позиційної, процедурної довіри на забезпечення якості вищої освіти.

Для вирішення поставлених завдань були використані наступні методи дослідження: аналіз та синтез, порівняння, аналіз даних соціологічних досліджень, документальних джерел.

Теоретико-методологічна база дослідження ґрунтується на аналізі концепції довіри П. Штомпки, в межах якої представляє інтерес розгляд

первинних і вторинних об'єктів довіри. Вивчення конфігурації довіри в освіті, визначення її критеріїв здійснено в руслі теорій С. Касталдо щодо очікувань соціуму в сфері освіти як соціального інституту; Р. Патнема, А. Селігмена, Ф. Фукуями, П. Штомпки, які сфокусовані на спільні цінності поведінки, пов'язані з очікуваннями суб'єкта.

Інтерес для дослідження представляють наукові розробки в опції довіри як складової якості освіти вітчизняних науковців (М. Гриценка, Д. Лук'яненко, С. Щудло та ін.), зокрема представників харківської соціологічної школи (К. Михайльової, О. Назарко, О. Сидоренка та ін.), які розглядали цю проблему в різних контекстах.

Емпірична база дослідження. В якості джерел соціологічної інформації використані:

1. Офіційні документи, які є нормативною базою для організації освітньої діяльності.

2. Дані соціологічного опитування «Радіуси довіри до закладу освіти», проведеного студентським сектором лабораторії проблем вищої школи Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» спільно з представниками наукового товариства школи «Обдарованість» у 2019 році, опитано 142 учні 9-11 класів спеціалізованої школи «Обдарованість».

3. Дані соціологічного опитування «Довіра до освіти», проведеного автором у листопаді 2021 р., опитано 139 студентів ХГУ «НУА» та НФаУ.

Структура роботи: Робота включає вступ, два розділи, висновки, список використаних джерел, який складає 60 намейнувань. Загальний обсяг роботи – 62 сторінки, основна частина – 57 сторінок, список використаних джерел – 5 сторінок.

РОЗДІЛ 1. СОЦІОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНА ДОВІРИ В СФЕРІ ОСВІТИ

1.1. Теоретико-методологічні підходи до вивчення феномена довіри

Довіра є важливим чинником як міжособистісних, так і в цілому всіх соціальних відносин. Вона безпосередньо забезпечує інтеграцію і стабільність суспільства [27].

Функціонування сучасних суспільств, у тому числі й українського, позначено впливом ряду чинників, пов'язаних із формуванням і відтворенням довіри та довірчих відносин. Більшість дослідників розглядають довіру як механізм сталого розвитку суспільства [29, с. 13–20].

Довіра як явище, як в теоретичному, так і практичному аспекті, зазнавало змін. Однак з часом сформувалися фіксовані візії щодо даної проблематики.

Український соціолог Є. Головаха зазначає, що раніше соціологи активно досліджували питання глобалізації, постмодерну та ідентичностей, а в умовах сьогочасного кризового суспільства в центрі уваги постає проблема соціальної довіри в цілому та недовіри зокрема [7, с. 7–13].

З поняттям довіри пов'язаний такий феномен, як кредит довіри. Він є тим значніше, чим більша кількість осіб надає нам довіру. Тобто тут діє «ефект ореолу», і чим більше людей нам довіряють, тим більше високу довіру ми маємо в цьому середовищі.

Якщо говорити про те, наскільки теоретично розвиненими є наукові уявлення про довіру, то з цієї точки зору вдасться виокремити чотири найбільш затребувані вектори вивчення довіри:

- 1) довіра як ключова характеристика міжіндивідуальної взаємодії соціальних суб'єктів;
- 2) довіра як чинник функціонування соціальних інститутів суспільства;
- 3) довіра як соціальна основа культури та процесу глобалізації;
- 4) довіра як складова соціального капіталу.

У першому напрямку довіра грає роль основи міжіндивідуальної комунікації та взаємодії. У другому – розглядається вплив довіри на функціонування суспільства. У третьому – довіра вивчається як елемент культури, завдяки чому відбувається взаємодія суспільств і держав. І, нарешті, в четвертому довіра постає як певний соціальний ресурс, який дозволяє накопичувати соціальний капітал. Саме такі контексти вивчення довіри напрацьовані в соціології.

Узагальнюючи різні теоретичні підходи до трактування поняття «довіра», вважаємо доречним проаналізувати найбільш уживані в науковому дискурсі.

Незважаючи на широке використання поняття довіри в соціологічному полі, воно має достатньо різноманітні значення. Наприклад, С. Касталдо наголошував, що «загальна риса досліджень довіри – різноманіття концептуальних типологій, відсутність ясного та загального визначення концепції довіри» [46].

В іншому ракурсі трактує довіру Н. Луман, визначаючи її як «ризиковану дію на випередження» [58], розмежовуючи особистісну довіру та довіру до абстрактних систем.

В контексті розуміння довіри в площині очікування представлено точки зору С. Робінзона, С. Касталдо, Д. Гамбетта, Ф. Фукуями. Так, С. Робінзон визначав довіру як «очікування, припущення або віру (переконання) в ймовірність того, що майбутні дії іншого будуть вигідними, сприятливими і, принаймні, не завдадуть шкоди інтересам іншого» [26].

С. Касталдо в розробленій ним теорії з проблематики довіри пов'язував її з очікуваннями, переконаннями, волевиявленням і установкою на результати й наслідки щодо майбутніх дій і поведінки інших індивідів, груп, організацій, соціальних інститутів, включаючи аспект ризикованості щодо прийняття рішення про надання довіри [46]. Одночасно Д. Гамбетта асоціював довіру з очікуванням сприятливої або, принаймні, не негативної поведінки в умовах, коли ця поведінка не підконтрольна [50].

Як «кредит довіри до агентів або абстрактних систем, заснований на своєрідному «заглибленню у віру» довіру розглядає Е. Гідденс, виносячи «за дужки ігнорування або недостатність інформації» [5; 6].

Особливий інтерес у рамках нашого дослідження представляє трактування довіри Ф. Фукуяма [39], який пов'язує її з виникаючим у межах певної спільноти очікуванням того, що її учасники будуть вести себе нормально та чесно й розділяти загальноприйняті етичні норми, цінності, традиції і звичаї. Учений пропонує таке поняття: «Довіра – це очікування, котре з'являється у членів співтовариства, що інші його члени будуть поводити себе більш або менш передбачувано, чесно та з увагою до потреб оточуючих, у відповідності до деяких загальноприйнятих норм. Дещо з цих норм має відношення до галузі фундаментальних цінностей (наприклад, розуміння Бога або справедливості), однак до їх числа входять і такі цілком світські речі, як професійні стандарти та корпоративні кодекси поведінки» [39, с. 52].

Основоположною для нашого дослідження стала концепція довіри відомого соціолога П. Штомпки, який детально вивчив явище довіри. Він визначав довіру як «вираженість у дії, здійсненій відносно партнера, очікування, що її реакції будуть для нас вигідними, іншими словами, здійсненими в умовах невпевненості в ставці на партнера в розрахунку на його вигідні для нас відповідні дії» [43, с. 342].

Довіра/недовіра в соціологічному аналізі П. Штомпки постає як важливий показник ставлення людей один до одного й до того суспільства, в якому вони живуть, а також як одна з характеристик їхніх соціальних очікувань та поведінкових стратегій.

Довіряючи певній людині, вважає учений, ми очікуємо, що ця людина діятиме адекватно, відповідально, справедливо, чесно. П. Штомпка виділяє три типи орієнтації індивіда залежно від його очікувань щодо дій інших людей. Для перших двох орієнтацій – надія/розчарування, віра/сумнів – виявляються характерними пасивність, споглядальність, дистанційність,

прагнення уникнути будь-яких зобов'язань. Третя орієнтація – довіра – проявляється у ситуаціях, коли ми, незважаючи на невизначеність і ризик, все ж таки діємо. Так учений приходить до найбільш загального визначення: «довіра є ставка щодо майбутніх непередбачуваних дій інших» [43]. Виходячи з цього, довіра передбачає два основних компоненти: 1) особливі очікування (щодо того, як поведеться інший у якійсь майбутній ситуації) і 2) переконаність, упевненість у дії (ставка).

Поняття недовіри (distrust) є дзеркальним відображенням довіри. Це теж ставка, але негативна: негативні очікування щодо дій інших та негативна, захисна впевненість.

Термін «безвір'я» П. Штомпка пропонує використовувати для нейтральних ситуацій, коли утримуються як від прояву довіри, так і від недовіри. Безвір'я є тимчасовою, проміжною фазою процесу побудови/порушення довіри, коли втрачена колишня довіра або розсіялася колишня недовіра [59].

Якщо перевести ці теоретичні викладки в площину «довіра – освіта», то значущим для нас є розуміння того, що, по-перше, важливо усвідомлювати, що дефіцит довіри до освіти блокує її діяльнісний потенціал, який забезпечує життєздатність системи освіти. По-друге, основними принципами розвитку довіри мають стати соціальна відповідальність, взаємовигідне співробітництво, конструктивний діалог у площині «держава – громадськість». По-третє, однією із умов відновлення довіри до освіти є регулярне інформування про прозорість, відкритість, результати освітньої діяльності [59].

Для визначення різних кореляцій довіри й вплетення її у соціальний контекст звернімося до основоположних точок зору дослідників феномена довіри. Так, Е. Дюркгейм вважав за необхідне встановлення таких правил, які б регулювали ринки і управляли виконанням договорів, але самі їх предметом не були. При цьому будь-який договір, на його думку, має базуватись на солідарності та взаємній довірі. Таке твердження соціолога є

певним доказом того, що умови довіри опосередковують вільний обмін ресурсів у суспільстві [12, с. 298–301].

В такому ж ракурсі висловлює свою думку А. Селігмен, стверджуючи, що здатність довіри з'явитись лише в пізнішому типі суспільств обумовлена їх заснованістю на набутих протягом життя рольових очікуваннях та на солідарності, при якій взаємні зобов'язання є наслідком не статусу членів суспільства, а існуючих між ними договірних відносин [27, с. 36].

Для подальшого аналізу особливостей феномена довіри звернімося до позиції Ф. Тьоніса, який зауважував, що до однієї людини можна одночасно відчувати як довіру, так і недовіру, проте в різних градаціях [33]. Він вважав, що вже на основі власного досвіду людина може визначити, довіряти чи ні. Тобто, якщо, наприклад, зрадили, то довіра автоматично перетворюється на недовіру і переноситься на іншу людину в подібній ситуації і навпаки [33].

Крім того, зроблено акцент на виділенні особистої [36] та предметної довіри. Це характеризується таким прикладами: якщо людина у звичайному житті не є предметом довіри, то у випадку з тим, що їй потрібно сплатити кредит, таких питань не виникає, і тут йдеться про кредитоспроможність; або директор фірми, який не відрізняється високими моральними якостями, не впливає на оцінювання її як надійної і такої, що заслуговує на довіру. Тобто особистісна довіра залежить від особистості, того, хто довіряє (наявність здорового глузду, досвіду тощо), вона більш суб'єктивна, а при предметній довірі такого не виникає, така довіра об'єктивніша.

Отже, на думку Ф. Тьоніса, якщо особиста довіра завжди суттєво обумовлена особистістю того, хто довіряє (наявністю у нього розуму, досвіду тощо), то ця різниця майже повністю зникає під час появи упредметненої довіри [36, с. 222–226].

Важливо, що довіра чи недовіра можуть бути викликані, на що зацентовано увагу вченого, як своїм, так і чужим досвідом, тобто особистості, яка є для нас авторитетом, і ми довіряємо їй чи йому [36]. Таким

чином, довіряє чи не довіряє людина іншим індивідам, залежить від досвіду, схожих ситуацій або конкретної людини.

У цьому ракурсі важливим є урахування двох складових довіри – раціональної та емоційної. Так, раціональна означає, що суб'єкт довіри повинен бути впевненим у тому, що об'єкт може виконати взяті на себе зобов'язання. Теорію емоційної основи довіри сформулював Е. Еріксон [49], який вважав довіру і недовіру базисними почуттями, маркерами ставлення до інших людей, до самого себе та до світу в цілому. На його думку, це відбувається на ранніх стадіях розвитку особистості завдяки досвіду спілкування з найближчим оточенням дитини й продовжує розвиватися протягом всього життя людини.

Ця складова заснована на оцінюванні «доброї волі» партнера, спільності цінностей і мотивів: доброзичливості, відкритості для успішного вирішення проблеми, вмотивованості на досягнення спільної мети, порядності [49].

Зроблений нами аналіз продемонстрував різновекторність, різноманітність підходів до визначення феномена довіри. Всі вони відрізняються особливим поглядом на означену проблему, специфікою контексту. Одночасно можна говорити про спільність поглядів науковців у цьому напрямку. Про це свідчить спроба С. Касталдо [47] на основі аналізу поняття довіри методом контент-аналізу зробити п'ять узагальнень:

- довіра безпосередньо пов'язана з очікуваннями, переконаннями, волевиявленням або установкою;
- довіра виявляється у відношенні до різних об'єктів. Ними можуть бути інші індивіди, групи, організації, соціальні інститути;
- довіра досить часто характеризується через дію або поведінку (тобто актуалізується діяльнісний аспект довіри);
- у поняття часто входять результати та наслідки надання довіри;
- поняття довіри включає ризикованість ситуації прийняття рішення.

Таким чином, на основі аналізу понять довіри можна виділити такі ключові характеристики, як: довіра виявляється в ситуаціях невизначеності та ризику; довіра відображає передбачуваність та очікування; довіра існує в ситуації взаємної залежності; довіра сприймається як благо та не може вимагатися від іншої людини. Тобто більшість соціологів визначають довіру як позитивні або оптимістичні очікування щодо поведінки іншого.

У сучасному науковому дискурсі акумульовано різні теоретичні візії. Питання «джерела» довіри, її конфігурації, як і раніше, знаходяться у полі зору вітчизняних науковців. Так, Н. І. Соболева у своїй монографії «Соціологія суб'єктивної реальності» [32] представила довіру як параметр суб'єктивної реальності, як очікування істини, надію на опанування її непрямым чином, опосередковано. Соціолог вважає довіру похідною від віри, її проєкцією у світ суб'єкт-суб'єктних, насамперед міжособистісних, відносин.

Іншу опцію дослідження представляє А. Силін, що важливе місце в уявленні довіри займають оцінки. Якщо оцінки відбивають досвід нещодавнього минулого, то довіра (або недовіра) – це також оцінка, але прогнозована, спрямована в майбутнє. Це оцінка передбачуваного майбутнього досвіду. Для довіри важливими є не тільки позитивні оцінки, а й, по-перше, ознайомленість з об'єктом, усталеність, сформованість і незмінність уявлень про нього; по-друге, відчуття користі від покладання на нього. Завдяки такому поступовому характеру формування довіри остання виявляє деяку інерційність, запізнення відносно оцінок. Після того, як довіра сформувалася і виправдалася деякий час, вона набуває усталеності й перетворюється на звичку. Ця звичка довіряти може за інерцією залишатися на деякий час, навіть попри негативні оцінки [30].

Отже, оцінки можуть відставати від реальності, що змінюється, якщо взаємодії з об'єктом деякий час не було; довіра, в свою чергу, може відставати від оцінок. Взаємодія зменшує ці обидва відставання і робить довіру й оцінки узгодженими [30, с. 227–228].

Разом з тим, дослідниця Ю. Таран указує, що довіра з'являється саме тоді, коли людина діє, зважаючи на «ризик і невпевненість, які йдуть від інших агентів соціальних відносин» [35]. Тобто «довіра – це те, що має відношення до дій інших людей і включає в себе очікування того, як можуть поводити себе люди в тій чи іншій ситуації» [35].

Одночасно ряд досліджень присвячено аналізу негативних наслідків високої довіри. Не обов'язково більша довіра однозначно краще. Так, недовіра виконує й позитивну функцію, готуючи заходи щодо захисту. Довіра ж, навпаки, може завдавати людині шкоди. Тобто «низька недовіра» не означає «високу довіру», а «низька довіра» не ідентична «високій недовірі».

Отже, можна припустити, що довіра і недовіра – це не протилежні точки однієї прямої, а це два незалежних поняття, які можуть співіснувати відносно до однієї людини.

Крім того, на думку дослідників, можливе так зване «перенесення» довіри між її рівнями та видами. Якщо говорити про виміри довіри в контексті характеристики стосунків, то, як показують дослідження останніх років, суб'єкт соціальних відносин зорієнтований, передусім, на самореалізацію – професійну, творчу, зосереджений на собі та своєму близькому оточенні, для нього важливі морально-етичні норми взаємодії [35, с. 79]. Це дозволяє робити припущення щодо проєкційних векторів розвитку його власних практик, у тому числі й освітніх. Очевидно, що в основі довіри до інституту знаходиться довіра міжособистісна – до тих, хто представляє цей соціальний інститут. І як стверджує дослідниця Т. Горіна, це дає розуміння того, що, «по-перше, інституціональною довірою можна управляти, змінюючи рівень міжособистісної довіри. По-друге, непрямим показником рівня інституціональної довіри може бути рівень міжособистісної довіри» [8, с. 1847]. Реально цей взаємовплив пов'язаний з тим, що, наприклад, в основі довіри до соціальних інститутів лежить такий вид довіри, як міжособистісна (до людей, які представляють ці інститути).

При цьому персоніфікована довіра трансформується в інституційну довіру завдяки стійкій міжособистісній довірі. Крім того, на перенесення впливає такий фактор, як особисті якості індивідів, пов'язані з високим рівнем довіри. Це такі якості, як менша критичність, низька критичність, більш прихильна оцінка діяльності інших, оптимізм, велика сприйнятливність до агітаційного впливу тощо [51].

Щоб зрозуміти, чи буде довіра спадати або наростати, та в цілому як вона буде розвиватися, варто вивчати обставини й умови формування довіри на цих трьох рівнях і враховувати організаційний контекст. При цьому довіра дозволяє формувати стійкі зв'язки і відносини в організації, а також створює можливість співпраці між суб'єктами соціальних відносин, тобто забезпечує інтеграцію і до того ж позитивно позначається на стабільності організації та відносин [51].

Це наводить на думку про відмову від того, щоб вивчати окремі рівні довіри, а звертати увагу на те, що між різними рівнями довіри існують двонаправлені зв'язки. Наприклад, міжособистісний тип довіри може розвиватися протягом певного часу, формувати груповий і, врешті-решт, буде здатний розширитися до міжорганізаційної довіри. Так, довіра створена на попередньому рівні, стає контекстом і середовищем для формування довіри на наступних рівнях.

Таким чином, можна припустити, що навіть таким видом довіри, як інституційна, що важко піддається менеджменту, можна управляти. Зробити це вдасться за допомогою зміни рівня міжособистісної довіри як непрямого показника інституційної довіри. Отже, це може позитивно позначитися на рівні інституційної довіри.

Відповідно до представлених міркувань у рамках проблеми нашого дослідження важливим є аналіз ролі довіри в освітньому полі, адже освіта може виступати конструктором соціальної довіри, блокувати соціальну напругу, конфліктність. Тому визначені нами в п.1.1 теоретичні установки можуть стати напрямками дослідження довіри в освіті.

1.2. Конфігурації довіри в освіті

Як ми вже зазначали у вступі, на наш погляд, важливим для аналізу означеної нами проблематики дослідження є конфігурація довіри до освіти. Тож позначимо концептуальні підходи до розуміння цієї проблеми. Вона актуалізована необхідністю пошуку механізмів забезпечення соціальної стабільності, усталеності, мінімізації ризиків, конструктивного діалогу в освітньому полі.

Передусім, для вираженого розуміння означеного концепту слід хоча б пунктирно окреслити основні позиції сучасної освіти. Безперечно, соціальні зміни безупинно ведуть до інноваційного розвитку освітньої сфери, яка, в свою чергу, забезпечуючи взаємодію особистості та суспільства, стає одним із важливих гравців на соціальному полі. Зростають функції освіти в процесах соціалізації особистості, суспільної структуризації, орієнтованості на інтеграційні процеси, створення єдиного інформаційного простору. Окрім того, артикулюються нові вимоги до освіти з боку суспільства – зміни системи ціннісного порядку, які пов'язані з відкритістю, толерантністю, культурою діалогу.

І це не ставиться під сумнів, бо тільки такими мають бути інноваційні вектори розвитку всієї системи освіти, що ведуть до взаємозв'язку освітніх ступенів і рівнів, адже прогалини, неузгодженість освітньої мети навіть на початковому рівні можуть завадити успішному розгортанню заданої траєкторії освіти на наступних етапах.

Ця візія асоціюється з «ефектом метелика», наведеного К. В. Астаховою [1, с. 20]. Цей ефект описує ситуації, коли незначні відмінності в початкових умовах породжують великі розбіжності в кінцевому результаті, коли неважливі, на перший погляд, події викликають ланцюгову реакцію з незворотними, руйнівними наслідками.

В цьому сенсі важливо спиратися на бачення й проектування його в рамках цілісної системи з гуманістичним вектором розвитку. Це обумовлює

Р44363

зорієнтованість на нетрадиційну особистісно-гуманістичну парадигму освіти, яка має антропоцентричний характер.

Безперечно, ця концепція має перспективний характер, оскільки в умовах інтеграції України в європейський освітній простір вона є адекватною цілям держави й потребам конкретної особистості. Саме на її основі відпрацьовуються елементи освітньої моделі, яка має базуватися на кращих національних, культурних і виховних традиціях, ураховуючи сучасний соціальний контекст, який потребує адаптації людини до мінливого світу.

Людиноцентризм і гуманізація освітніх процесів – значущі характеристики нової парадигми освіти з орієнтацією на суб'єкт освітнього процесу як соціального актора.

На значущості освіти для розвитку індивіда акцентує увагу також французький соціолог Е. Дюркгейм, який доводить, що і виховання, і освіта за своєю природою нерозривно пов'язані із соціалізацією індивіда, виступають її засобами. Отже, освіта становить головний механізм відтворення суспільства як моральної спільноти і як системи соціальних функцій [13].

Безперечно, модернізація вітчизняної системи освіти неможлива поза глобальними процесами [34]. 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 в досягненні вже вичерпаних цілей. Це дещо на зразок броунівського руху – некогерентного неузгодженого переміщення, в якому відсутні визначеність напрямку й логічно обґрунтований відправний момент» [37, с. 450].

Тому пріоритетними напрямками вирішення проблем модернізації освіти в Україні визначені: європейський рівень якості й доступності освіти; духовні орієнтири освіти; демократія в освіті; підвищення соціального статусу педагогів; розвиток суспільства на основі нових знань [29].



Проте, динаміка, швидкість, з якою розвивається суспільство, породжує нові явища в системі освіти, які характеризуються різновекторністю напрямків розвитку (варіативністю, альтернативністю концептуальних підходів), що вимагає постійного наукового пошуку, вибудовування нових конфігурацій щодо посилення ролі освіти як інструмента соціальних перетворень в ракурсі очікувань соціуму. Це виступає посилюючим аргументом для розгляду проблеми довіри в освіті.

Для нас представляють інтерес теоретичні напрацювання, в яких дані орієнтири на різні підходи до вибудовування довіри в освіті. Вони демонструють співвіднесення довіри та очікування. Наприклад, Р. Шо зауважує, що «довіра – це щось більше, ніж звичайна впевненість, і щось менше, ніж сліпа віра... Довіра – це надія на те, що люди, від яких ми залежимо, виправдають наші очікування» [41].

Схожою є точка зору Дж. Харіса: «Довіра розташована у просторі між тотальним знанням та тотальним незнанням. Цим воно, з одного боку, відрізняється від віри, яка не потребує перевірених знань; з іншого боку, довіра відрізняється від впевненості, бо не відсилає до обставин, в яких певна поведінка іншого відома» [53]. На думку Харта, віра переважно пов'язана з емоціями, тоді як впевненість скоріше виникає відносно чогось, що добре відомо. Довіра займає проміжну позицію механізму подолання ризиків внаслідок свободи іншого. Вона є серединною точкою, де з одного боку знаходиться сліпа віра, а з іншого – повна впевненість [54].

Окрім цього, різницю між вірою та довірою можна прослідити на основі об'єкту взаємовідносин. Тобто вірять або в існування чогось, або в обов'язковість певних дій з боку когось. А ось довіра формується не у щось, або когось, а до чогось, когось. Отже, довіряють конкретному об'єкту, а не його характеристикам або діям (це є лише підставою для появи або не появи довіри). Таким чином, об'єктом довіри є контрагент соціальної взаємодії [54]. (в освітньому полі – суб'єкт освітнього процесу, заклади освіти, органи управління освітою тощо).

Розрізнення довіри та впевненості теж є проблематичним. Впевненість та довіра можуть базуватися як на досвіді, знанні про надійність партнера, так і на вірі. Обидва ці феномени пов'язані з очікуванням певних подій (наприклад, дій інших).

Так, Н. Луман виділяє впевненість та довіру на основі співвідношення з поняттями небезпек та ризиків. По-перше, має значення здатність індивіда розрізняти небезпеки та ризики. Впевненість, на його думку, виникає з припущень стосовно одвічної попередності певної стратегії поведінки, тоді як довіра виникає в ситуації ризику: «Якщо у вас немає альтернатив, ви знаходитеся у ситуації впевненості. Якщо ви обираєте одну дію, віддаючи їй перевагу над іншими, незважаючи на можливість бути розчарованими в діях інших, ви визначаєте ситуацію як ситуацію довіри» [57, с.99].

По-друге, впевненість більшою мірою можна віднести до соціальних взаємодій між індивідом та функціональними системами, тоді як довіра необхідна у випадку формування та підтримки взаємовідносин між особистісними системами (індивідами).

По-третє, впевненість є продуктом соціалізації. Використання механізму впевненості більшою мірою обумовлено засвоєними правилами функціонування різних соціальних систем, у той час як джерелом довіри є ризикова складова соціальної ситуації взаємодії.

А на думку Г. Дасгупта, впевненість виникає завдяки здатності відповідати рольовим очікуванням, тоді як довіра пов'язана з уявленнями про про мотиви та установки потенційного партнера [48].

На цьому наголошує і Т. Ямагіши, на думку якого, в основі формування впевненості або довіри лежать «очікування морального порядку» [60], які, в свою чергу, поділяються на «очікування компетентності» та «очікування намірів» [60]. Перший тип асоціюється з так званою «інституціональною довірою», пов'язаною із взаємодією індивіда та конкретного соціального інституту (учні, студенти – освіта). Під компетентністю Ямагіши розуміє «очікування того, що індивід здатен

належним чином виконати те, що обіцяв зробити» [48, с. 42]. Саме очікування компетентності, на його думку, лежить в основі впевненості.

Другий тип очікувань (очікування намірів) тісно пов'язаний з довірою. Їх джерелом є оцінка реальних цілей іншої людини виконання взятих на себе зобов'язань. Індивід може бути впевненим у технічній компетентності виконавця, але не довіряти йому як особистості, зважаючи на реальні наміри.

Отже, представлені точки зору доводять, що, по-перше, впевненість пов'язана з очікуванням небезпеки, що є наслідком нездатності соціальних інститутів її забезпечувати. Довіра, на відміну від впевненості, характеризується такою рисою, як орієнтованість на особистість партнера (його наміри та мотиви). Конкретні обставини взаємодії є додатковим чинником, який є визначальним для формування довіри. По-друге, впевненість може розглядатися, перш за все, як віра в стабільність функціонування соціальних інститутів та надійність соціальних ролей. По-третє, впевненість частіше описується як системна довіра, тобто її об'єктом виступають соціальні системи, окремі інститути, тоді як об'єктом довіри є, скоріше, індивід. По-четверте, довіра завжди формується в ситуації міжособистісної взаємодії та відчуває вплив ситуаційних, особистісних характеристик суб'єкта та специфіки відносин. Довіра соціальна по суті. Впевненість у цьому відношенні є постійною величиною, яка склалася у процесі первинної соціалізації. Впевненість та відчуття безпеки формуються в обставинах, коли індивід ставить під сумнів те, що він має повні знання про іншого. Довіра знаходиться посередині континууму «повне знання – повне незнання». Потреба в довірі виникає в ситуації, коли індивід відчуває недостатність інформації (ситуації інформаційної асиметричності). По-п'яте, впевненість та відчуття безпеки нівелюють невизначеність завдяки виключенню елементів ризику та внаслідок очікування ефективної діяльності соціальних інститутів або їх представників та стабільності соціального порядку в цілому. Довіра пов'язана з рішеннями, прийнятими соціальними агентами в ситуації вибору на основі очікувань майбутньої правильної

поведінки суб'єкта, а також з ризиком помилки внаслідок неповноти інформації та принципіальної неможливості точного прогнозу відносно майбутньої поведінки партнера.

Проміжним у виділенні впевненості та довіри є підхід, сформований Т. Дасом та Б. Тенгом [31]. Вони вважають, що довіра пов'язана з очікуваннями відносно мотивів об'єкта довіри, а впевненість відповідає рівню впевненості відносно майбутньої благонадійної поведінки партнера.

Разом з тим, упевненість з більшою вірогідністю буде виникати внаслідок безперервного, багаторазового виправдання очікувань. Довіра ж може виникнути через/або відсутність такого виправдання або при обмеженому досвіді подібних виправдань.

Окрім цього, з поняттям «довіра» часто вживають поняття «недовіра», змістовне наповнення якого є протилежним або ж частково протилежним першому. Окремий інтерес це викликає у зв'язку з умовами трансформаційної зміни (глобалізація, ризики та кризи у різних сферах суспільства). Так, дослідники спостерігають взаємозв'язок між довірою та недовірою, оскільки недовіра часто починає функціонувати як складова процесу довіри, виконуючи функції інтеграції та контролю. Якщо в суспільстві панує недовіра, то це видозмінює довіру, а також її змістовне наповнення, що певним чином гальмує процес реформування різних сфер суспільного життя, в тому числі освіти.

Якщо зануритися в аналіз конфігурації довіри в освіті, то слід звернутися до позиції теорії Ф. Фукуями щодо «радіусів довіри» (категорії, яка визначає коло осіб/соціальних груп, що входять у єдину систему довірчих відносин) [39]. Вони схожі на концентричні кола – від максимально близьких міжособистісних стосунків до більш абстрактних орієнтацій відповідно до соціальних об'єктів.

Ще одна важлива для нас теоретична настанова пов'язана з теорією довіри П. Штомпки [38; 42; 43], яка вже була представлена в п.1.1. Розгляньмо її в оптиці довіри до освіти.

Вчений виділяє три типи орієнтації індивіда (в нашому випадку – суб'єкта освіти) в залежності від його очікувань відносно до дій інших [38]. Перші дві орієнтації – надія/розчарування, віра/сумнів – характеризуються пасивністю, дистанціюванням, намаганням бути вільними від зобов'язань. Проте третя орієнтація – довіра – ситуаційно виявляється, не дивлячись на невизначеність і ризик. Так П. Штомпка підводить до узагальненого визначення: «Довіра – це ставка відносно до майбутніх невизначених дій інших» [38; 43].

Учений концентрує увагу на окремих видах довіри: довіряючи, ми робимо «ставку» на різні об'єкти – первинні/вторинні [42]. Первинні вибудовуються від близьких міжособистісних відносин до більш абстрактних. Це особиста довіра до тих, з ким ми вступаємо в безпосередні контакти, включаючи «віртуальну» особистісну довіру; категоріальна довіра (стать, вік, релігія та ін.); позиційна довіра/недовіра до певних соціальних ролей (батьки, друг, лікар та ін.); групова довіра (шкільний клас, студентська група для викладача); інституціональна довіра (школа, університет), включаючи «процедурну» довіру до інституціональних практик і процедур, що означає віру в те, що слідування їм покращить результати (довіра до науки, демократії, ринкових відносин); комерційна довіра (до будь-якого продукту, наприклад, інтелектуального, до автора та ін.) [42].

При цьому слід зауважити, що у будь-якому випадку довіра визначається у відповідності до суб'єктів освітнього процесу та їхніх дій.

Інтерпретуючи зазначені вище теоретичні викладки в контексті конфігурації довіри до освіти, ми розглядаємо інституціональну довіру як довіру до школи, як аспект взаємодії й виконання її вимог. Міжособистісна ж довіра являє собою сукупність взаємодій між суб'єктами освітнього процесу. Довіра до конкретної людини (вчителя, однокласника та ін.) представляється як аспект взаємовідносин і взаємодовіри один до одного. Слід зауважити, що тут може йтися про позиційну довіру/недовіру до визначених соціальних

ролей (друг, учитель та ін.). Можна сказати, що довіра між суб'єктами освітнього процесу є важливим чинником якісної підготовки.

Інституціональна ж довіра дозволяє створити на своїй основі певні відносини в закладі освіти, забезпечити інтеграцію, можливість відкритого співробітництва між учасниками освітнього процесу.

В рамках нашого дослідження актуалізується ще одна концептуальна настанова П. Штомпки. Поняття довіри він пов'язує безпосередньо з ризиком: 1) ризик, що інші поведуться не так, як я очікував, незалежно від моєї довіри; 2) ризик, пов'язаний із самим актом довіри (негативний психологічний «осад»), якщо хтось не виправдав нашої довіри; 3) ризики, пов'язані з діями людей, яким я довірився і які розуміють мою довіру; 4) ризик ситуативний, коли ми довіряємо будь-кому турботу відносно до цінного для нас об'єкта [42].

Ці теоретичні положення лягли в основу нашого аналізу «точок довіри» до освіти на інституціональному та міжособистісному рівнях, що базується на результатах опитування 142 учнів 9-11 класів спеціалізованої школи «Обдарованість», проведеного в 2019 році студентським сектором лабораторії проблем вищої школи Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» спільно з представниками наукового товариства школи «Обдарованість».

В розрізі трактування учнями поняття «довіра» респонденти віддали перевагу відповіді: довіра – це впевненість у добросовісності, щирості, чесності будь-кого, правильності в будь-чому (25%). Одночасно для опитуваних значущим було й інше визначення: здатність людини спиратися на будь-кого, довіряти йому свої почуття та переживання (21%). Отже, у таких відповідях виявляються одночасно дві орієнтації (за П. Штомпкою) – надія, віра та дія, готовність до довіри.

Результати опитування також показали, що довіра повною мірою впливає на рівень адаптації у школі (85%), а групова й інституціональна

довіра (довіра до освіти), на думку 69% респондентів, напряму залежить від задоволеності життям.

На рівні інституціональної довіри – довіри до закладу освіти як аспекта взаємодії і виконання вимог – менш половини учнів дали позитивні твердження (46%), 21 % опитаним було важко відповісти. Тут важливо розуміння інституціональної довіри як провідника, що забезпечує діалог в освітньому просторі, співробітництво, партнерство між суб'єктами освітнього процесу.

Достатньо показові виміри групової довіри (ставлення до класу): більшість респондентів обрали варіант «скоріше довіряю» (55%), довіряють стовідсотково 8%, при цьому ті, хто скоріше не довіряють, складають 28%. Вочевидь, це пов'язано з позначеними вище пріоритетними орієнтаціями довіри.

Інтерес представили отримані дані щодо процедурної та позиційної довіри (за П. Штомпою). Серед причин недовіри респонденти назвали: незацікавленість педагогів думкою учнів (41%), відсутність домовленостей відносно окремих положень освітнього процесу (36%), неузгодженість дій адміністрації школи (23%). З точки зору учнів, на підвищення довіри можуть вплинути більш тісна взаємодія, допомога, взаєморозуміння, повага до думки учнів, вибудовування партнерських стосунків.

Можна припустити, що результати даного опитування стануть ефективним регулятором довірчих відносин у закладі освіти, сприятимуть формуванню культури довіри у суб'єктів освітнього процесу, коректуванню «радіусів довіри» з урахуванням специфіки, місії, культурно-освітнього середовища закладу освіти.

Одночасно аналіз наукових візій показує, що останнім часом усе більше вивчення феномена довіри відбувається у рамках ризикологічної концепції. Акцентується увага на тому, що в сучасному суспільстві накладення соціальних ризиків зумовлює зростання значущості соціальної

довіри. Це підтверджують теоретичні напрацювання Е. Гідденса, А. Селігмена, Н. Лумана, У. Бека щодо взаємозв'язку довіри та ризику.

В освітній площині артикулюються конструкції ризик-стратегій проактивної поведінки суб'єктів освітнього процесу (наприклад, у вибудовуванні індивідуальної освітньої траєкторії і управлінні нею). В цьому сенсі довіру слід розуміти як реакцію на ризик. Одночасно довіра в освіті як ризик-стратегія набуває позитивних рис, зумовлюючи орієнтованість на академічну мобільність, розвиток, конструювання власних освітніх стратегій. У свою чергу, їх можна співвіднести з освітою без меж, що відповідає пошуку визначеності точок розвитку в ситуації невизначеності. Сценарії такого розвитку можуть бути різні – успішні/не успішні, виправдовувати або не виправдовувати очікування відносно системи освіти.

Зокрема, на соціальні ризики у сфері освіти вказує К. Батаєва, розглядаючи їх як «своєрідні проблемні зони, які можуть породити негативні тенденції в системі освіти»¹: ризик консьюмеризації сучасної освіти; ризик інструменталізації освітніх стратегій; ризик формування соціальної активності.

З огляду на визначене вище, вважаємо за необхідне сфокусуватися на чинниках, які блокують довіру до освіти. Передусім слід усвідомлювати тенденцію зниження ціннісної настанови на навчання, що часто пов'язано з розумінням освіти, зокрема вищої, як прагматичної цінності, інструменту для досягнення лише кар'єрних цілей, а не духовного зростання. Іншим блокуючим елементом виступає недосконалість державно-громадської моделі управління освітою, особливо в напрямку сприяння найбільш повній реалізації запитів суспільства щодо освіти. Мають значення і відсутність достовірної і повної інформації щодо умов і результативності функціонування національної системи освіти на різних її рівнях,

¹ Курс лекцій із соціології освіти : навч. посібник для студентів закладів вищої освіти / Нар. укр. акад. ; за заг. ред. К. В. Астахової. 4-е вид., перероб. і доп. Харків : Вид-во НУА, 2021. с. 217-218.

невідповідність якості освіти як одного із головних її показників очікуванням соціуму, про що свідчить низька оцінка якості вищої освіти – нижче середнього рівня (2,8 балів за 5-бальною шкалою), надана студентами (за результатами опитування «Вища освіта в Україні: громадська думка студентів», проведеного Фондом «Демократичні ініціативи» в 2017 р.).

Така ситуація, безперечно, виступає вагомим аргументом для переорієнтації зусиль у напрямку утримання та посилення довіри (як очікування надійності) до системи освіти. Це значущий виклик, який потребує конструктивного діалогу, врахування інтересів суб'єктів освітнього процесу.

Висновки за розділом 1

На основі вищесказаного можна зробити висновки, що поняття довіри має досить розгалужені та різноманітні терміни. Проте їх узагальнення [11] надає змогу сфокусувати увагу на розумінні довіри в таких опціях: - довіра безпосередньо пов'язана з очікуваннями, переконаннями, волевиявленням або настановою; - довіра виявляється відносно до різних об'єктів (інші індивіди, групи, організації, соціальні інститути); - довіра часто характеризується через дію або поведінку (діяльнісний аспект довіри); поняття довіри включає ризикованість ситуації прийняття рішення.

Визначено, що довіра в освіті вимірюється на трьох рівнях: макрорівні (довіра до соціального інституту), мезорівні (довіра до закладу освіти), мікрорівні (довіра до найближчого оточення).

Конфігурації довіри в освіті пов'язані з багатьма чинниками, серед яких: соціальний контекст; тенденції розвитку освітньої сфери; очікування соціуму від освіти; знання/незнання та визначеність/невизначеність освітнього поля, суб'єктів освітнього процесу, конструкції ризик-стратегій їхньої проактивної поведінки; чинники, що блокують довіру в освіті.

В цілому, можна зробити акцент на тому, що в сучасних умовах конструюються інші (не традиційні й основані на авторитеті) конфігурації

довіри, які побудовані, з одного боку, на соціальних ризиках, а з іншого – на соціально очікуваних настановах на навчання та їх особистісних проєкціях. Тому логічно, що подальше дослідження буде здійснюватися в ракурсі аналізу довіри як складової якості освіти.

РОЗДІЛ II. ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЯК ІНТЕГРАЛЬНИЙ ПОКАЗНИК СОЦІАЛЬНОЇ ДОВІРИ

2.1. Якість освіти як нормативна вимога суспільства: особливості аналізу

Поняття «якість освіти» вважається основоположним як у дослідницькому полі, так і у вітчизняних та міжнародних нормативних документах, що є регуляторними в сфері освіти. Зважаючи на його багатовимірність, воно віддзеркалює різні аспекти суспільного життя – соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні та інші. Адже якість освіти за своєю сутністю відображає різні аспекти освітнього процесу. Вона поєднує властивості й характеристики цього процесу та його результату, які спроможні задовольняти освітні потреби всіх суб'єктів навчально-виховного процесу – учнів і студентів, їхніх батьків, викладачів, роботодавців, управлінців, тобто суспільство в цілому. Другим посилюючим доводом виступає те, що у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти стає головним аргументом людського розвитку, в забезпеченні такого рівня життєвої та професійної компетентності людини, який би задовольняв її прагнення до самовдосконалення і саморозвитку і, як наслідок, потреби суспільства в освічених і висококультурних громадянах.

У зв'язку з цим категорія «якість освіти» досить часто вживається у сучасному науковому дискурсі. Звертаючись до аналізу якості освіти, зазначимо, що цей феномен поєднує в собі традиції та сучасність, бо визначається як фундаментальними маркерами наукового аналізу, так і сучасними потребами соціальних суб'єктів, які постійно змінюються в інформаційному суспільстві.

Для аналізу змістовного наповнення даного концептуально значущого поняття розглянемо його трактування. При цьому зазначимо, що проблему якості освіти на різних її рівнях досліджували В. Бондар, Л. Ващенко, М. Кісіль, О. Корсак, О. Ляшенко, К. Михайлова, О. Назарко, М. Поташник, О.

Сидоренко, С. Щудло та інші. Більшість дослідників схилиються до думки, що якість освіти – це узагальнена ознака розвитку освіти в державі в цілому, але й одночасно індикатор відповідності освітньої політики і реформ у сфері освіти особистісним і суспільним потребам.

З точки зору соціологічного підходу, якість освіти, як вважає Г. Зборовський, «це нормативна вимога суспільства до освіти як однієї з найважливіших підсистем, що полягає у необхідності відповідати критеріям ефективної діяльності, тобто оптимальному виконанню своїх соціальних функцій» [15, с. 339]. Це є відправною точкою у соціологічному дослідженні якості освіти. В рамках такого підходу якість освіти, з одного боку, являє собою спосіб соціальної регуляції процесів взаємодії (взаємовпливу, взаємозумовленості) освіти як соціального інституту з іншими соціальними інститутами суспільства, з іншого – виступає як засіб регуляції освітньої сфери, як розроблений у суспільстві механізм узгодженого функціонування всіх елементів системи освіти. Він містить у собі нормативні, ціннісні, організаційні, управлінські характеристики в їх тісному взаємозв'язку.

З різними аспектами освітнього процесу (філософськими, соціальними, педагогічними, демографічними, економічними тощо) пов'язує категорію якості освіти В. Вікторов. Він інтерпретує дефініцію у декількох вимірах: як соціального ідеалу освіченості людини; як результату її навчальної діяльності; як процесу організації навчання і виховання; як критерій функціонування освітньої системи [4].

Дослідниця С. Щудло пропонує якість освіти розглядати у двох площинах [44]. У широкому значенні науковець розуміє якість освіти як збалансовану відповідність освіти (як результату, як процесу, як освітньої системи) багатоманітним потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам). У вузькому – як якість підготовки фахівця, що визначається збалансованою відповідністю підготовки фахівців (як результату і як процесу) багатоманітним потребам (держави, суспільства, особи), цілям, вимогам, нормам (стандартам). «На нашу думку, доцільним є тлумачення поняття

«якість освіти» як співвідношення мети та результату. Ми пропонуємо трактувати якість освіти як інтегральну характеристику освітнього процесу та його результатів, що виражає ступінь їх відповідності очікуванням суб'єктів освітнього процесу, від окремого індивіда до суспільства загалом», – зазначає дослідниця [44].

Отже, посилаючись на визначення якості освіти як інтегральної характеристики освітнього процесу та його результату, що відповідає соціальним уявленням і очікуванням щодо цілей та змісту освітнього процесу, погодимося, що мова йдеться про сукупність показників, що характеризують різні аспекти навчальної діяльності навчального закладу (зміст освіти, форми і методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад і т. ін.), які забезпечують формування відповідних компетенцій [22, с. 111].

У практичній площині Міжнародною організацією зі стандартизації ІСО прийняте таке трактування: «Якість – сукупність характеристик об'єкта, що відносяться до його здатності задовольняти встановлені та передбачувані потреби».

Закон України «Про освіту» визначає якість як «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг»; а також підкреслює, що «якість освітньої діяльності – рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг» [14].

Таким чином, на нормативно-законодавчому рівні виокремлюються певні акценти у розгляді якості освіти, перш за все, результативний та процесуальний, які пов'язуються із наявними або майбутніми потребами соціальних суб'єктів різного рівня.

В такому ракурсі слід звернутися до системного аналізу якості освіти, на що акцентували увагу в своїх роботах К. Михайлова, О. Назарко, О.

Сидоренко [22; 24; 28; 29]. Адже розгляд освіти та її якості через системну методологію відповідає сучасним вимогам.

Зауважимо, що системний аналіз до вимірювання якості освіти в сучасному суспільстві представлений трикомпонентною моделлю: якість освіти – це якість потенціалу, якість результату, якість процесу. Як зазначає дослідник О. Сидоренко, «якість потенціалу безпосередньо пов'язана з якістю мети освіти, якістю освітніх стандартів, якістю освітніх програм, якістю матеріальної та технічної бази освітнього процесу, якістю складу викладачів, якістю інформаційної та методичної бази тощо» [28]. Одночасно якість потенціалу являє «комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне досягнення мети освітою, формування компетентностей тих, хто навчається» [28].

Якість процесу – «це якість технології освіти, контролю освітнього процесу, якість мотивації викладацького складу на творчість та ефективність педагогічної роботи, якість ставлення учнів до освіти, інтенсивність освітнього процесу, управління освітою, методи презентації навчальних досягнень» [28].

Зазначені акценти якості потенціалу освіти перетинаються з процесуальним контекстом якості освіти. У такому розумінні якості освіти вона постає як комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне досягнення мети освітою, формування компетентностей тих, хто навчається [28].

Отже, можна погодитися, що «якість освіти як результат в узагальненому визначенні – це комплекс компетентностей і характеристик професійної свідомості, що відбивають здатність фахівця здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог сучасного етапу розвитку суспільства, на визначеному рівні ефективності та професійного успіху, із розумінням соціальної відповідальності за результати власної професійної діяльності» [56].

При цьому якість освіти розглядається як «збалансована відповідність процесу і результату освітньої діяльності цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти, як сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату, що надають їм здатність задовольняти освітні потреби всіх суб'єктів навчально-виховного процесу та споживачів освітніх послуг: учнів і студентів, їхніх батьків, викладачів, роботодавців, управлінців тощо, тобто держави та суспільства загалом» [56].

Слід також урахувати, що до визначення якості необхідно застосовувати багатоаспектний підхід, ураховуючи, що перед освітою стоїть великий спектр певних цілей. Вони повинні відповідати встановленим стандартам та нормам. Тож, щоб отримати дійсно якісну освіту, необхідні умови для забезпечення якості самих вимог (цілей, стандартів та норм) та необхідні якісні ресурси (освітні програми, кадровий потенціал, контингент абітурієнтів, матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо), тобто якість умов (вкладень в освіту). Ці два аспекти відіграють важливу роль в якості освітніх процесів (наукова та навчальна діяльність, управління, освітні технології тощо), які безпосередньо реалізують (забезпечують) підготовку фахівців. Також не останню роль у якості освіти відіграє якість результатів діяльності закладу освіти (поточні та підсумкові результати навчання студентів, характеристики кар'єрного зростання випускників тощо).

Слід відзначити, що саме результати освітньої діяльності закладу освіти беруть до уваги, аналізуючи якість освіти. Решта складових розглядається як необхідні умови отримання цих результатів. Проте, всі складові якості освіти є досить важливими і повинні розглядатися спільно.

Незважаючи на позитивні зрушення на законодавчому рівні, реалії сучасного розвитку освіти України свідчать про її закритий характер: вимоги до якості формують і перевіряють переважно управлінські структури (виконавці, а не реальні замовники освітніх послуг), які не завжди усвідомлюють реальні потреби відкритого ринку. А важливі «гравці» (стейкхолдери, групи впливу), що мають скеровувати учасників освітнього

процесу – бізнес, студентів, національні й міжнародні громадські організації та інші – не беруть участі (навіть опосередковано) у процедурах забезпечення якості, хоча формально таку участь передбачено. І як наслідок, головним завданням освітніх закладів стає не підвищення власної якості та ефективності, а успішність формального звітування перед державними органами контролю [19].

Це доводить, що якість освіти є складною системою, яка поєднує організаційну структуру, методики, процеси й ресурси, необхідні для функціонування системи освіти з метою її відповідності вимогам та соціальним нормам, державним освітнім стандартам [44].

Відповідно до цього «поняття «якість освіти» стає все більш системним, багатограним і реальним», а якість освіти характеризується такими складовими [4, с. 54-59]: якість навчально-методичної бази, що передбачає ресурсне забезпечення закладів освіти на належному рівні, залучення до навчального процесу не тільки таких якісних, традиційних компонентів, як підручники, але й нових сучасних засобів і методів пізнання, пов'язаних із сучасними технічними можливостями; якість педагогічних кадрів та професорсько-викладацького складу передбачає переоцінку соціальної ролі вчителя: сьогодні вчитель і викладач не тільки абсолютний носій знань, він має виконувати місію духовного поведиря людини, має стати для неї водночас джерелом авторитетної інформації, майстром навчання способом оволодіння різнопредметною діяльністю, бути організатором пізнавального діалогу студента з навколишнім світом, людьми, самим собою [4].

Таким чином, ряд дослідників визначають якість освіти як інтегровану характеристику освітнього процесу та його результату, що відображає міру їх відповідності поширеним у суспільстві уявленням про те, яким повинен бути освітній процес і яким цілям він повинен слугувати. Тобто йдеться про сукупність показників, що характеризують різні аспекти навчальної діяльності закладу освіти (зміст освіти, форми і методи навчання,

матеріально-технічна база, кадровий склад тощо), які забезпечують формування відповідних компетенцій.

Традиційний підхід до оцінювання якості освіти полягає в обґрунтуванні системи показників, які замірюють знання учнів та аналізують рівень засвоєного ними навчального матеріалу, вміння оперувати знаннями, застосовувати їх у конкретних ситуаціях. Але з часом такі акценти розширилися. Відповідно до такої позиції обґрунтовуються три рівні вимірювання якості знань: фіксація знання; розуміння знаннєвого матеріалу та готовність його застосування в традиційних та нетрадиційних умовах. Вочевидь, одним з важливих результативних вимірів якості освіти став практичний.

Якщо узагальнити різні точки зору та розглянути означену нами проблему у широкому сенсі (як збалансовану відповідність процесу, результату й самої освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам/стандартам освіти), то можна представити загальний каркас якості освіти за А. І. Субетто, який визначив чотири основні аспекти [цит. за: 22, с. 111]:

- соціоцентристський, в якому якість освіти ідентифікується як відповідність потребам розвитку економіки суспільства, як якість, що розкривається через вплив на якість населення, зростання його освітнього цензу, формування імунітету суспільства щодо маніпуляції свідомістю;
- культуроцентристський, в якому якість освіти відповідає вимогам відтворення національної культури, формування «людини культури»;
- людиноцентристський, в якому якість освіти ідентифікується як відповідність запитам особистості, її очікуванням, як відповідність «моделі якості людини», створеної національною культурою і історією...;
- змістовний, в якому якість освіти спрямована на якість змісту, що відображає рівень фундаментальної та професійно-спеціалізованої підготовки, відповідність вимогам випередження розвитку «живого знання», що транслюється в освітньому процесі.

У підсумку зауважимо, що якість освіти є феноменом динамічним. Уявлення про неї змінюються залежно від цивілізаційних (а також системних національних, регіональних) викликів. Очевидно те, що важливим методологічним принципом дослідження якості освіти є небезпечність її розгляду, оцінки, планування та прогнозування поза часом, простором, соціальними умовами, потребами суспільства та окремих особистостей. За своєю спрямованістю на перспективу освіта, відповідно, має забезпечувати далекоглядні потреби суспільства, а якість освіти, в свою чергу, повинна бути змістовно зорієнтована на тенденції розвитку суспільства.

2.2. Якість освіти в контексті довірчих взаємовідносин

Проведений нами в пп.1.2, 2.1 аналіз довіри в освіті з акцентом на її якісні показники продемонстрував актуальність цієї проблеми в сучасному соціальному контексті. Дискусії навколо неї виходять на проблему довірчих відносин у практичному розумінні. Тобто з площини теоретичних узагальнень виникає необхідність переходу в практичну реалізацію та вимірювання.

Такі вимірювання, по-перше, можуть здійснюватися методом спостереження. Як показує освітня практика, довіра відіграє позитивну роль в освітньому середовищі. Так, сама атмосфера у закладі освіти мотивує викладачів та учнів на високі навчальні, професійні власні досягнення. Співпраця, партнерство заради результатів стає метою суб'єктів освітнього процесу. І, навпаки, все, що знижує рівень довіри в освіті, негативно впливає на якість навчання, викладання, лояльність до закладу освіти, викладачів.

Тут, на наше розуміння, і ми це вже доводили, розглядаючи концепцію довіри П. Штомпки, діє позиційна довіра/недовіра до певних соціальних ролей (друг, учитель, тьютор тощо); групова довіра (наприклад, студентська група для викладача, клас для вчителя); інституціональна довіра (школа, університет тощо), «процедурна» довіра до інституціональних практик і

процедур як віра в те, що наслідування їм приведе до якісних результатів (довіра до науки, до освіти тощо) [42].

Звернімо увагу на те, що інституціональна довіра має різні форми (довіра до системи освіти образования, до закладу освіти, до викладача як представника професійної спільноти, до учня як суб'єкта освітнього процесу). Це дозволяє сформувати стійкі відносини та зв'язки, вплив на інтеграцію, можливість співробітництва між суб'єктами освітнього процесу, а головне – на якість освіти. Це двоспрямований процес: гіпотетично довіра в освіті впливає на її якісні показники, й, навпаки, від якості освіти напругу залежить, чи сформувалися відповідні довірчі стосунки та як вони співвідносяться.

Спробуємо на емпіричному матеріалі довести/або спростувати ці точки зору. За результатами соціологічного опитування «Довіра до освіти», проведеного автором у листопаді 2021 р., опитано 139 студентів ХГУ «НУА» та НФаУ, з'ясуємо ставлення студентів до довіри в освіті та її конфігурацій (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Розподіл відповідей на запитання: «Що означає, з Вашої точки зору, довіра до вищої освіти?» (у %)

Показник	%
Знання того, що якість освіти є високою	84
Виправдання очікувань щодо результатів освіти	53
Прозорість	49
Внутрішнє бажання співпрацювати без сумніву, що можуть виникнути проблеми	39

Як бачимо, більшість опитаних (84%) безпосередньо пов'язують феномен довіри із знанням того, що якість освіти є високою. Більше половини респондентів (53%) також вважають, що довіра є виправданням очікувань щодо результатів освіти. Окрім цього, майже половина опитаних

(49%) наголошують на прозорості взаємовідносин для формування довірчих стосунків. Також важливим у визначенні довіри виявився поведінковий аспект, тобто саме бажання співпраці суб'єктів у сфері освіти.

Окрім цього, респонденти відповіли також на запитання, пов'язане з рівнем довіри до освіти, а не тільки її показників (див. табл. 2.2).

Таблиця. 2.2

Розподіл відповідей на запитання: «Яким є Ваш рівень довіри до вищої освіти в Україні?» (у %)

Показник	%
Дуже високий	1
Скоріше високий	22
Середній	63
Скоріше низький	10
Дуже низький	1
Важко сказати	3

Відповіді студентів свідчать, що у більшості з них (63%) сформувався середній рівень довіри до вищої освіти, що корелює з даними всеукраїнських опитувань. Мабуть, джерелом такого ставлення є наявна проблема визначення якості освіти, бо вони впевнені в безвідносних і абсолютних цінностях і якості. Це призводить до того, що виші надають сумнівну якість послуг з невисокою їх вартістю. При цьому, якщо говорити про довіру роботодавця до подібної якості освіти випускників, то рівень недовіри є досить високим.

У ЗВО студентами освоюються нові цінності та норми, які прийняті в нових, сучасних умовах розвитку суспільства та регулярно змінюються. Людина не буде здатна пристосуватися до регулярної мінливості суспільства без довіри до освіти та подальшої якості, адже це допомагає відчувати себе впевнено і зберегти цілісність особистості [24]. Тобто, довіра в освіті є

феноменом, який безпосередньо впливає на якість освіти. Це підтверджують результати нашого дослідження, в яких зазначається, що більшість опитаних вважають, що для отримання майбутніми фахівцями якісної вищої освіти довіра до освіти має бути (див. табл. 2.3).

Таблиця. 2.3

Розподіл відповідей на запитання: «Чи вважаєте Ви, що висока довіра до вищої освіти потрібна для отримання майбутніми фахівцями якісної вищої освіти?» (у %)

Показник	%
Так	86
Ні	10
Важко сказати	4

Тобто, як здавалося раніше, не лише якість освіти є фактором, який впливає на довіру, але й навпаки. Рівень довіри, наприклад, студента вплине на те, що він або вона обере університет не для того, щоб просто отримати освіту, а цілеспрямовано вчитися. На рівні ж суспільства це вплине на рівень успіхів, які будуть мати майбутні спеціалісти в своїй професійній діяльності.

Це може бути пов'язано також з тим, що цей тип освітніх послуг має відношення до довірчих товарів. Найчастіше про якість таких товарів можна не дізнатися і після їх споживання, на відміну від уже перевірених на якість товарів, або товарів, якість яких і можливість цього товару довіряти з'являється тільки в процесі використання. Це пов'язано з тим, що «продавець» товару знає про його якість і тип товару, який необхідний покупцеві набагато більше, ніж сам покупець. Відбувається так звана «інформаційна асиметрія» [9]. Таким чином, щоб зменшити цю асиметрію, важливо формувати довіру, спираючись або на особистий досвід, або досвід ближнього оточення. Це підтверджується результатами проведеного нами дослідження (див. табл. 2.4).

Таблиця. 2.4

Розподіл відповідей на запитання: «Які фактори вплинули на Вашу довіру до вищої освіти?» у %

Показник	%
Особистий позитивний досвід	76
Особистий негативний досвід	22
Досвід іншої людини	43
Вплив із боку сім'ї	39
Вплив друзів	29
Інформація із ЗМІ	25

Так, згідно з дослідженням, власний досвід та вплив з боку сім'ї мають важливе значення для формування довіри до освіти. Проте, не лише особистий досвід може бути фактором формування довіри. Опосередкована довіра також впливає на рівень довіри. Майже половина опитаних (43%) відзначила важливість досвіду іншої людини на цей рівень.

Для нас представляють інтерес точки зору опитаних студентів відносно інституційної довіри, довіри до університету (див. табл. 2.5), позиційної довіри – до викладача (див. табл. 2.6).

Таблиця. 2.5

Розподіл відповідей на запитання: «Наскільки високою є довіра до університету, в якому Ви здобуваєте вищу освіту?» (у %)

Показник	%
Дуже високою	22
Скоріше високою	53
Середньою	25
Скоріше низькою	0
Дуже низькою	0

Розподіл відповідей на запитання: «Як Ви оцінюєте рівень довіри до викладачів як професіоналів?» (у %)

Показник	%
Дуже високо	25%
Скоріше високо	55%
Середнє	20%
Скоріше низько	0
Дуже низько	0

Таким чином, згідно з нашим дослідженням, рівень довіри до вищої освіти загалом на середньому рівні, проте до університету та викладачів він є скоріше євисоким (див. табл. 2.2; 2.5; 2.6).

Варто також звернути увагу на те, що довіра є чинником, який забезпечує стабільність і якість професійної підготовки. Про це можна говорити також у зв'язку з тим досвідом, який був нами отримано в рамках академічної мобільності, під час роботи над спільним українсько-шведським проєктом у сфері освіти. Підхід, який сформований з європейською практикою, який орієнтується, в першу чергу, на більшою мірою довірливе ставлення до вищої освіти студентів та інших суб'єктів процесу за допомогою ефективної діяльності та забезпечення якості освіти.

Отже, саме якість освіти можна вважати інтегральним показником для всіх рівнів довіри до освіти (міжособистісна та інституціональна).

У такому контексті важливо не тільки наукове, а й практичне осмислення проблеми якості довіри. Сьогодні вирішальну роль відіграє особистісна свідомість, тобто не тільки обсяг знань, а сама їх структура, нова методологія мислення, підходи до розв'язання професійних завдань, практичний зміст освіти. Саме це є найбільш важливим у розумінні якості освіти» [28].

Отже, без урахування аспектів якості освіта не зможе бути цілісною і відповідати висунутим часом вимогам. Тобто спрямованість освітньої діяльності в бік забезпечення і підвищення якості освіти є одним із пріоритетних завдань сучасних ЗВО.

Зважаючи на вищесказане, варто удосконалити класичну модель освіти під вимоги, які пред'являє сучасне суспільство. Тому слушним при опитуванні студенті було запитання щодо підходів в освіті (див. табл. 2.7).

Таблиця. 2.7

Розподіл відповідей на запитання: «Чи вважаєте Ви застарілими підходи у нинішній українській вищій освіті?» (у %)

Показник	%
Так	47
Скоріше так	7
Скоріше ні	8
Ні	18
Важко відповісти	20

Із таблиці видно, що більшість опитаних (47%) вважають застарілими підходи в освіті. Це потребує відповідної реакції з боку менеджерів освіти, викладачів.

Відповіді респондентів на наступне запитання дають змогу визначити чинники, які впливають на міжособистісну довіру, довіру до викладачів як професіоналів.

Таблиця. 2.8

Розподіл відповідей на запитання: «Які чинники впливають на Вашу довіру до викладачів як професіоналів?» (у %)

Показник	%
Здатність до передачі знань	63
Освіченість	45

Зацікавлене ставлення до студентів	41
Комунікабельність	31

Думки студентів сфокусувалися на тому, що на сьогоднішній день, щоб викликати довіру в студентів, викладачам необхідно не просто бути носієм знань та монотонно їх викладати на лекціях, а бути здатним вести діалог із студентами, зважати на їх цінності тощо.

Окрім того, у відкритому запитанні: «Що б Ви особисто змінили в освіті, що вплинуло б на більш високу оцінку довіри до вищої освіти?» - були надані такі відповіді:

- більше лояльності до студентів, серйозність до освіти, яку ви отримуєте;
- свідомо та лояльно ставитися до студентів;
- велика орієнтованість на індивідуальність студентів, більше практичних завдань із реальними прикладами, скорочення зайвої інформації, зацікавленість викладачів у предметі, який вони читають;
- комунікабельність викладачів, орієнтація на рівень корисної інформації;
- взаємна повага, прозорість оцінювання, довіра між викладачем та студентом;
- розуміння, справедливність.

Подальший аналіз відбувся у площині довіри/недовіри викладачам (див. табл.2.9).

Таблиця. 2.9

Розподіл відповідей на запитання: «Які чинники впливають на Вашу недовіру викладачам як професіоналам?» (у %)

Показник	%
Відсторонене ставлення до студентів	74
Бажання викладача нав'язати свою точку зору	59

Робити висновки про особу на основі зовнішності	47
Нездатність поставити себе на місце студента	37

Більшу недовіру у студентів викликає відсторонене ставлення до них (74%), далі йдуть бажання викладача нав'язати свою точку зору (59%) тощо. Отже, викликати недовіру з боку студентів можливо, не думаючи про їх інтереси, нав'язуючи їм власну точку зору.

Варто також відзначити, що в сфері освіти відносини довіри / недовіри можуть мати як конструктивний, так і деструктивний характер. Так, перший варіант веде до діалогу, а другий – до втрати зв'язків та ігнорування інтересів суб'єктів освітнього процесу [17, с. 45].

Таким чином, все, що робить рівень довіри в освіті (як міжособистісної, так і інституційної) нижче, впливає на якість викладання, професійний тонус і лояльність учасників процесу вкрай негативно.

Однак, незважаючи на те, що якість вищої освіти визначити досить важко, пропонується ряд показників, які допоможуть це зробити. А саме: наукова репутація викладачів; серйозний відбір вступників; кількість дисциплін; співвідношення викладачів і студентів; забезпечення прозорості інформації про якість освітніх послуг за допомогою держави і громадських організацій; формування системи незалежних від навчального закладу професійних іспитів; місце в рейтингу навчальних закладів і освітніх програм; наявність ліцензій і сертифікатів; заробітна плата випускників, які працюють за фахом; вартість навчання; пожертвування випускників тощо [24].

Для підвищення якості підготовки, на думку студентів, необхідно, перш за все, скорегувати вітчизняні освітні стандарти та систему якості для визнання в світовому освітньому просторі, налагодити співпрацю з кращими зарубіжними університетами, посилити зв'язок викладання з потребами ринку праці [31].

Як показали дані проведеного в 2017 році загальнонаціонального опитування «Українське покоління Z: цінності та орієнтири», 72% молодих українців задоволені й дуже задоволені своєю освітою, проте лише 44% респондентів задоволені якістю освіти в Україні в цілому, третина опитаних вважає, що українська освіта відповідає потребам сучасного ринку праці. Більшість учасників фокус-груп стверджують, що освіта дає скоріше «корочку» (диплом), ніж навички, які необхідні в професійній діяльності [23]. Серед проблемних зон позначені: корупція, відсутність належної практики та інновацій у навчанні, перевантаженість навчальної програми дисциплінами, які не пов'язані зі спеціальністю.

На основі вищесказаного можна припустити, що ціннісні установки на навчання будуть все більше знижуватися, що призведе до того, що вища освіта буде пов'язано з розумінням вищої освіти як прагматичної цінності і лише інструменту для просування по кар'єрі, а не духовний розвиток особистості. Таким чином, з'являється необхідність підвищення і збереження рівня довіри до вищої освіти (як очікування надійності) [24].

У цьому сенсі важливою представляється точка зору соціолога К. Батаєвої [25], яка виділяє три освітні стратегії (стратегію «інвестування в скоринку», стратегію «кар'єрного успіху» та стратегію самореалізації у професійній сфері), перші дві з яких є інструментальними за своїми характеристиками. Спробуємо зрозуміти причини ситуації, що склалася; чому саме інструментальні освітні практики стали домінуючими у сучасному суспільстві

По-перше, слід згадати «технічні» причини, які стали наслідком реформування вищої освіти внаслідок приєднання до Болонського процесу. У даному контексті дуже показовою є думка професора Л. Сокуранської, яка провела паралелі між запровадженням зовнішнього незалежного тестування (ЗНО) та 100-бальною системою оцінювання знань студентів, з одного боку, та негативними змінами у сфері навчальних мотивацій студентів, з іншого. Як вважає учений:

1; «Ми спостерігаємо зростання безвідповідальності студентської молоді; на жаль, для значної частини сучасних студентів набагато важливіші не знання, а бали, які вони отримують за результатами модульного контролю або виконання тих чи інших завдань».

2. Подібні зміни в освітніх практиках формують габітус мінімалізму в пізнавальних запитах, що виявляється в орієнтації на здобуття мінімуму знань, необхідних для отримання оптимальної оцінки і, як наслідок, породжує інструментальне ставлення до освіти як до засобу (а не як самоцінності). Мінімалізм перебуває у відносинах суперечності із прагненням максимального поглиблення та розширення пізнавального горизонту, з пізнавальним максималізмом, що чинить опір інструменталізації освітніх практик.

Слід підкреслити наявність смислового зв'язку між інструментальним ставленням до життя та екстерналізмом, суттю якого є покладання відповідальності за власне життя, за свої успіхи та невдачі на оточуючих людей, на конкретну організацію (навчальну чи професійну), на державу чи на долю. Екстернал не схильний докладати додаткових зусиль, щоб змінити своє життя, щоб розширити свою самосвідомість і поглибити своє розуміння навчальних чи професійних тем, він просто «пливе за течією», зайве не напружуючись.

Студенти, які обрали стратегію самореалізації у професійній сфері, є інтерналами із комунікативними життєвими установками; студенти, які обрали стратегію «інвестування в скоринку», займають екстернальні позиції, віддаючи перевагу інструментальним життєвим практикам [25].

На думку дослідників, довіру легше зруйнувати, ніж створити [20]. Пов'язано це з тим, що події, які руйнують довіру, більш помітні і набувають більшої ваги в судженнях, ніж ті, які створюють довіру. Тому необхідно з обережністю ставитися до ситуацій, які можуть привести до втрати довіри, наприклад, до викладача. Так, можна виділити такі випадки, як конфліктні ситуації на заняттях, некомпетентність викладача в чому-небудь актуальному

для студентів, невиконання своїх обіцянок, невміння або небажання слухати студентів, егоцентричність тощо. «Небезпечних» ситуацій можна уникнути завдяки підвищенню комунікативної компетентності викладача, а також шляхом рефлексії своїх станів, особистісних якостей і саморозвитку.

У нинішній час у зв'язку з інформаційним розвитком кардинально змінилися як парадигма освіти, так і відносини, що виникають між суб'єктами освітнього процесу. Так, єдиним джерелом інформації викладач більше не є.

В першу чергу, тут може йтися про рівність позицій педагога та учнів. Важливим є прийняття і визнання педагогом активного включення студентів у процес навчання, пізнання, самопізнання, самовираження і самовиховання [21]. Тим не менш, це не свідчить про однаковість їх позицій, і у викладача, і у студента свої права, обов'язки і думки. Рівноправність ж передбачає взаємну повагу, право студента на те, щоб сприйматися як особистість, готова до співпраці [22]. З огляду на це, взаємодія викладача й студента заздалегідь наділена нерівномірністю позицій через те, що викладач постає як авторитет в якійсь галузі. Тож, необхідно пам'ятати, що такі відносини можливо підтримувати тільки за допомогою демократичного стилю педагогічного керівництва. Це не тільки стимулює активність студента, а й актуалізує зону його найближчого розвитку.

Важливість взаємної довіри між викладачем та студентом здобула свої докази і в нашому дослідженні (див. табл. 2.10).

Так, більшість опитаних вважають, що процес налагодження довіри в навчальному процесі має йти з боку обох суб'єктів (82%).

Таблиця 2.10

Розподіл відповідей на запитання: «З боку кого мають, насамперед, йти спроби налагодити довіру?» (у %)

Показник	%
Взаємно	82
Викладач	12

Студент	4
Інші	2

В результаті, ті, хто навчаються, отримують можливість вибудовувати діалог з викладачем, не боячись висловлювати свою думку. Вони також вчаться брати відповідальність за те, що відбувається з ними й навколо них і приймають оточуючих такими, якими вони є [20].

Таким чином, студенти не просто пасивно отримують знання, а беруть активну участь в освітньому процесі.

Ще однією з переваг є позитивне ставлення, в тому числі й до негативного оцінювання. Також приймаються неприємні, але справедливі вчинки (наприклад, покарання). Незаслужена похвала може похитнути довіру до того, від кого вона виходить, більше, ніж обгрунтоване зауваження.

При цьому важливо не тільки побудувати конструктивний діалог, а й захищати інтереси всіх суб'єктів освітнього процесу. Тобто досить важливим є взаємодія всіх стейкхолдерів (а саме, студентів, абітурієнтів, викладачів, держави тощо).

Інше дослідження, проведене в рамках загальнонаціонального моніторингу вищої освіти, демонструє результати, які можна схарактеризувати в площині процедурної довіри до освіти. Так, на думку студентів, для підвищення якості підготовки необхідно, перш за все, скорегувати вітчизняні освітні стандарти та систему якості для визнання в світовому освітньому просторі, налагодити співпрацю з кращими зарубіжними університетами, посилити зв'язок викладання з потребами ринку праці (див. табл. 2.11)².

² Результати загальнонаціонального опитування «Вища освіта в Україні: громадська думка студентів», проведеного у березні 2015 р. Фондом «Демократичні ініціативи» ім. І. Кучеріва (n=1001).

Таблиця 2.11.

Відповіді респондентів на запитання:
«Які проблеми вищої освіти в Україні Вам здаються найбільш
серйозними й такими, що потребують розв'язання,
у найближчі 5–10 років?» (в %)

Проблеми вищої освіти в Україні	%
Невизнання дипломів більшості вітчизняних ЗВО в світі	51.0
Невідповідність викладання вимогам ринку праці	41.2
Застарілі підручники	24.7
Слабка матеріально-технічна база ЗВО	27.6
Низький рівень якості освіти в українських ЗВО (у порівнянні з світовим рівнем)	32.2
Низький рівень студентів, їх слабка зацікавленість у якісній освіті	27.1
Відсутність реального студентського самоуправління	8.3
Недостатній рівень самостійності ЗВО	11.1
Низький професійний рівень викладачів	9.4
Невідповідність структури освіти потребам ринку праці	21.9
Інше	0.1
Важко сказати	3.8

Можна стверджувати, що мають бути інтегровані якість процесу освіти та її результати. Саме для процесу важливе значення мають:

- професорсько-викладацький склад;
- навчальні програми;
- інформаційно-технічне забезпечення тощо.

Одночасно під якістю результату діяльності вишу слід розуміти:

- відповідність громадським вимогам;
- задоволеність випускників здобутою освітою;

- затребуваність випускників на ринку праці та їх компетентність з погляду роботодавця;

- набір теоретичних знань та практичних умінь, навичок, необхідних для майбутньої діяльності, отримання доходу та принесення суспільної користі;

- розвинені особистісні та професійні якості (кругозір; рівень інтелекту, вміння вирішувати складні завдання різного характеру, абстрактне мислення); особистісно-психологічні характеристики (організаторські здібності, самостійність у прийнятті рішень, почуття відповідальності за свої дії тощо), необхідні для успішної професійної та суспільної діяльності (життя).

Тобто для ЗВО важливі такі аспекти, які допоможуть у формуванні та збереженні довіри до освіти, до закладу освіти:

- подбати про ресурсне забезпечення науково-освітнього процесу, тобто залучити талановиті, висококваліфіковані викладацькі кадри; забезпечити себе фінансовими коштами із різних джерел, необхідною літературою, доступом до сучасних інформаційних ресурсів, сучасною матеріально-технічною базою, а також здійснити набір абітурієнтів із високим початковим потенціалом;

- встановити зв'язки з підприємствами для практичної підготовки студентів та сформувати програми практичної підготовки у ЗВО.

Разом із тим, зважаючи на вищесказане, на індивідуальному, процедурному рівні можна виділити такі ризики:

- не сформується, теоретична база, яка є необхідною для практичної діяльності;

- не нагромадиться достатній практичний досвід використання теоретичних знань;

- не будуть отримані та достатньо не розвинуться психологічні якості, необхідні для роботи тощо.

На державному рівні будуть виявлятися такі ризики:

- недостатня кількість висококваліфікованих та талановитих викладачів;
- неможливість забезпечити необхідне фінансування освітньої діяльності;
- неможливість забезпечити студентів сучасною літературою та доступом до інформаційних ресурсів;
- неможливість забезпечити сучасну матеріально-технічну базу достатнього обсягу;
- недостатньо високий початковий рівень абітурієнтів;
- неможливість створити сприятливі умови для активної наукової, практичної, суспільної, культурної та спортивної діяльності;
- невдачі у налагодженні зв'язків з підприємствами для організації практичної підготовки студентів та відсутність програм практичної підготовки у ЗВО;
- невідповідність навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в ЗВО сучасним вимогам тощо.

Очевидно, що в цьому напрямку ретельного дослідження потребує формування системи моніторингу потреб та вимог суб'єктів освітнього процесу до якості освіти, механізмів їхнього узгодження та трансформації у стандарти освіти. Підтримання якості освіти в площині суспільство – заклад освіти являє безперервний процес узгодження інтересів різних зацікавлених груп – суб'єктів освіти. Відповідно до такого бачення освіта повинна оцінюватися за різними, але водночас узгодженими критеріями, які відображають її різноманітні аспекти та різноманітні вимоги.

Суттєво впливають на якість освіти в контексті довірчих відносин ризики. Будь якій людській діяльності властиві такі риси, як випадковість, ймовірність і невизначеність. Ці характерні особливості нерозривні з поняттям ризику. Сфера освіти не є винятком. У цій сфері можуть бути як спільні з іншими ризики, так і специфічні, характерні тільки для неї.

Зміни у глобальному світі, різноманітних сферах життєдіяльності людини створюють не лише нові можливості, а й нові «хвилі» викликів, у тому числі і в освіті. Вразливість, нерівність, поляризація, конфлікти, нестабільність все більшою мірою позначається на суспільному розвитку, розвитку освітньої сфери.

З цієї точки зору, довіра виконує позитивну функцію як для того, хто довіряє, так і для того, кому довіряють, для їх відносин, груп, організацій і більш широких спільнот. Завдяки довірі звільняється і мобілізується людська дія; знижується невизначеність і ризик; а також заохочується творча та інноваційна активність по відношенню до інших людей. А отже, «можливості дії зростають пропорційно зростанню довіри» [38].

Підсумовуючи, слід зробити акцент на тому, що якість освіти в контексті довірчих відносин спрямована на задоволення певних освітніх потреб суспільства, на основі яких формується ідеальний образ, модель освіти та її результату. В них інтегровані очікування та потреби суб'єктів освітнього процесу, які зрештою переходять на рівень «норми якості».

Висновки за 2 розділом

На основі вищевикладеного можна підсумувати, що сучасна освіта України потребує змін. Це пов'язано з тим, що соціальні зміни швидкоплинні і необхідно пристосуватися до нових умов. Тому вирішення завдання забезпечення рівного доступу до якісної освіти стає сьогодні у центр наукових досліджень та практичних дій, що мають урахувати необхідність створення такої освітньої системи, яка б якнайповніше забезпечувала право кожного громадянина на отримання якісної освіти.

Нами зацентовано увагу на тому, що якість освіти можна ідентифікувати як структуру, яка має такі елементи, як відповідність потребам розвитку суспільства, формування індивіда, який буде відповідати

вимогам культури, людиноцентризм, під яким мається на увазі відповідність запитам особистості, її очікуванням, а також зміст, який транслюється під час навчання.

Як ми переконалися, сучасний науковий дискурс якості освіти передбачає різноманіття та багатовекторність її трактування. Крім того, якість освіти є феноменом динамічним. Уявлення про неї змінюються залежно від цивілізаційних, а також системних національних, регіональних викликів. За своєю спрямованістю на перспективу освіта має забезпечувати далекоглядні потреби суспільства, а якість освіти, у свою чергу, повинна бути змістовно зорієнтованою на тенденції розвитку суспільства

Одночасно існують і деякі суб'єктивні критерії якості освіти, які можуть змінюватися з часом і передбачають очікування суспільства від процесу та результатів освіти, що можна асоціювати з довірою. Якість освіти може виражатися і в об'єктивних параметрах, які можуть бути виміряні та порівняні. Це наукова репутація викладачів; ідбір абітурієнтів; співвідношення викладачів та студентів; забезпечення прозорості інформації про якість освітніх послуг; формування системи незалежних від закладу освіти професійних іспитів; кількість випускників, які працюють за спеціальністю, місце в рейтингу закладів освіти й освітніх програм тощо.

Таким чином, саме ці параметри характеризують довіру в системі освіти. В тому числі пов'язаних з довірою до професіоналізму викладачів; довірою до знань, з якими першокурсники приходять на перші лекції; довірою до того, що викладачі та студенти будуть виконувати свої обов'язки; довірою до інформації про якість освітніх послуг; довірою до закладів вищої освіти відносно того, що вони здатні самостійно проводити іспити; а також довірою до вищого закладу відносно того, що по закінченню навчання студенти зможуть знайти роботу та бути конкурентоспроможними на ринку праці завдяки отриманій якісній освіті. Наявність цих параметрів якості впливає і на довіру в освіті.

Проведений нами аналіз довіри як умови якості освіти дозволяє нам

визначати якість освіти як інтегральну характеристику освітнього процесу та його результатів, що виражає ступінь їх відповідності очікуванням суб'єктів освітнього процесу, від окремого індивіда до суспільства в цілому.

ВИСНОВКИ

Проведене нами дослідження продемонструвало, що на тлі сучасних соціальних трансформацій постає низка питань, спрямованих на визначення та застосування тих механізмів, що сприятимуть відновленню і укріпленню соціальної довіри, конструктивного соціального діалогу в освітньому полі. Що, в свою чергу, пов'язано з очікуваннями суспільства щодо потенційних можливостей освіти, адже довіра виступає одним із чинників, які впливають на оцінку системи освіти. З іншого боку, підтримання якості освіти в площині соціальної довіри – це безперервний процес узгодження інтересів різних зацікавлених груп – суб'єктів освіти.

Здійснений нами аналіз показав, що, з теоретичної точки зору, важливими для трактування феномена довіри є напрацювання Б. Барбера, Д. Гамбетта, Е. Гідденса, С. Касталдо, Н. Лумана, Р. Патнема, А. Селігмена, Ф. Фукуями, П. Штомпки. Вони сфокусовані в напрямку очікуваної, зокрема чесної, орієнтованої на спільні цінності поведінки, тобто пов'язані з очікуваннями суб'єкта.

Узагальнення підходів щодо аналізу поставлених нами питань надало можливість зробити акцент на первинних і вторинних об'єктах довіри, які виокремив П. Штомпка: 1) особливі очікування (щодо поведінки іншого в певній ситуації) і 2) упевненість у діях (ставка). Це особиста довіра до тих, з ким ми вступаємо в контакти; позиційна – довіра/недовіра до певних соціальних ролей (мати, друг, викладач тощо); групова (наприклад, студентська група для професора); інституціональна (школа, університет тощо), включаючи «процедурну» довіру до інституціональних практик і процедур, які розуміють як віру в те, що наслідування їм приведе до найкращих результатів (довіра до науки, до освіти тощо).

Розгляд конфігурацій довіри в освіті показав, що співвідношення міжособистісної та інституціональної довіри може розвиватися та формувати

міжгрупову й міжорганізаційну довіру. Довіра одного рівня зумовлює формування довіри на інших рівнях.

Це підтверджують результати проведеного нами в листопаді 2021 р. опитування 139 студентів ХГУ «НУА» та НФаУ. На їхню думку, довіра (в широкому сенсі) – це впевненість у добропорядності, щирості, чесності (25%); здатність людини покладатися на когось, довіряти свої почуття й переживання (21%). Це співпадає з двома орієнтаціями, про які писав Штомпка, - надія, віра, готовність до довіри. Студенти вважають, що довіра повною мірою впливає на рівень адаптації у закладі освіти (85%), а групова й інституціональна довіра (довіра до освіти), знаходиться у прямій залежності від задоволеністю життям (69%). На рівні інституційної довіри – довіри до вишу (як аспекту взаємодії і якості підготовки) – практично половина респондентів дали позитивні оцінки (53%), а 18% вагаються у відповіді. Вимір групової довіри (до академічної групи) показав, що 55% скоріше довіряють, 8% довіряють повністю. Очевидно, така оцінка пов'язана з пріоритетами довіри, позначеними вище.

Ми дійшли висновку, що в освітній сфері довіра виступає чинником, який забезпечує стабільність і якість професійної підготовки. Тому, на нашу думку, інтегральним показником для усіх рівнів довіри (міжособистісної та інституціональної) може виступати якість освіти.

В результаті аналізу різних трактувань якості освіти в роботі ми спиралися як на Закон України «Про освіту», який визначає якість як «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг», так і на теоретичні розробки вчених, які у широкому сенсі якість освіти розглядають як збалансовану відповідність процесу, результату та самої освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам освіти, у вузькому – як перелік результатів функціонування системи освіти для досягнення цілей соціальних суб'єктів.

Так, за результатами нашого опитування, більшість студентів (87%)

звертають увагу на якісну підготовку у виші, з них 36% вважають це першочерговим завданням.

Для підвищення якості підготовки, на думку студентів, необхідно:

- скорегувати вітчизняні освітні стандарти та систему якості для визнання в світовому освітньому просторі;
- налагодити співпрацю з кращими зарубіжними університетами;
- посилити зв'язок викладання з потребами ринку праці.

Серед проблемних зон щодо незадоволеності освітою респондентами визначені: відсутність належної практики та інновацій у навчанні; перевантаженість навчальної програми дисциплінами, які не пов'язані зі спеціальністю; недостатня гнучкість освітніх програм.

Дослідження показало, що відношення довіри/недовіри в сфері освіти можуть мати як конструктивний, так і деструктивний характер. Відповідно, перше веде до діалогу, а друге – до втрати зв'язків, ігнорування інтересів суб'єктів освітнього процесу. Тобто, все, що знижує рівень довіри (інституціональної, міжособистісної) в освіті, негативно впливає на якість викладання, професійний стан викладацького корпусу, лояльність учасників освітнього процесу.

Інституціональна довіра до освіти зумовлює формування довіри на інших рівнях (в тому числі на міжособистісному) й виявляється в різних формах (довіра до системи освіти, до закладу освіти як організації, довіра до викладача як представника професійної спільноти, до учня як суб'єкта освітнього процесу). Вона забезпечує взаємодію, співробітництво між учасниками освітнього процесу, їхнє партнерство, позитивно впливає на якість освіти. Тут важливу роль відіграє позиційна, процедурна довіра як умова забезпечення якості освіти. Отже, очікувана якість освіти формується під впливом сукупності умов і чинників, інтересів і потреб різних зацікавлених груп.

Продемонстровано значущість проактивної моделі поведінки суб'єкта освітнього процесу як ризик-стратегії, орієнтованої на досягнення певних

результатів щодо отримання якісної освіти. У такому випадку довіра виступає як реакція на ризик.

Аналіз результатів проведеного нами опитування свідчить про наявність проблемних зон у прояві довіри до освіти на різних рівнях. Емпіричні дані дають змогу вчасно реагувати та корегувати цей процес у конкретному освітньому полі. Це потребує постійного виміру та аналізу.

Ключовими завданнями відновлення довіри до освіти, її розвитку мають стати соціальна відповідальність, взаємовигідне співробітництво, конструктивний діалог, культура довіри, відкритість, відповідність якості освіти очікуванням соціуму, інтересам суб'єктів освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Астахова, Е. В. Система образования: ресурсы и возможности формирования социального доверия. *Новий колегіум*. 2015. N 4. с. 19–22.
2. Вебер, М. Избранное. Образ общества; пер. с нем. Ю. Н. Давыдова. М. : Юрист, 1994. 704 с.
3. Вебер, М. Избранные произведения. М. : Наука, 1990. 656 с.
4. Вікторів, В. Основні критерії та показники якості освіти. Вища школа України. 2006. 9. N1. с. 54-59.
5. Гидденс, Э. Судьба, риск и безопасность. *Thesis*. 1994. №5. с. 134
6. Гидденс, Э. Устройство общества: Очерк теории структуризации. 2-е изд. М. : Академический проект, 2005. 528 с.
7. Головаха, Е. Введение: доверие в обществе и общество без доверия; под ред. Е. Головахи, Н. Костенко, С. Макеева. Киев : Институт социологии НАН Украины, 2014. с. 7–13.
8. Горина, Т. С. Теоретические установки изучения доверия в образовательной среде. *Фундаментальные исследования*. 2014 г. № 11. с. 1845-1851.
9. Гриценко, М. В. Рівний доступ до якісної університетської освіти в контексті соціальних трансформацій в Україні. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. 2014. № 1, дод. 1: Наука і вища освіта. с. 18–21.
10. Гуров, В. Качество образования в негосударственных вузах. *Высшее образование в России*, 2004. № 6. с. 148-152.
11. Докторова, Д. Теоретичні підходи до розуміння поняття «довіра». *Соціологічні студії*. 2014. № 1. с. 50-62. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/socst_2014_1_9.
12. Дюркгейм, Э. Метод социологии. *Западно-европейская социология XIX – начала XX веков*. М. : Наука, 1996. с. 256–309.
13. Дюркгейм, Э. Социология образования. М., 1996. 77 с.

14.Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

15.Зборовский, Г.Е. Социология образования: Учеб. пособие. М. : Гардарики, 2005. 383 с.

16.Зверко, Т. В. Конфігурації довіри до освіти: інституціональний контекст. *Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»*. Харків : Вид-во НУА, Т. 26,. 2020, с.40-46.

17.Зими́на, Н. А. Доверие между преподавателем и студентом как условие повышения эффективности их взаимодействия. *Редакционная коллегия*. 2015. с. 244.

18. Конкурентні моделі управління якістю вищої освіти у ХХІ столітті : монографія. М-во освіти і науки України, ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана»; за ред. д.е.н., проф.Д. Г. Лук'яненко та д.е.н., проф. Л. Л. Антонюк. Київ : КНЕУ, 2019. 380 с.

19.Концепція забезпечення якості вищої освіти України (за результатами проекту Temprus «TRUST». «Національна система забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти України»). *Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту : навч. посіб.* – Львів : Вид. «Компанія «Манускрипт», 2014. с. 540–570.

20.Кузнецова, Ю. С., Балакирева, Е. И. Доверие в диалогических отношениях педагога и обучающегося. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2015. № 8 (103). с. 10-15.

21.Михайлева, Е. Г. Современные технологии развития творческой активности студентов : монография. Харьков: Изд-во НУА, 2018. 308 с.

22. Михайльова, К. Г., Назарко, О. І. Якість освіти як теоретична проблема: методологічні підходи до аналізу. *Грані*. 2010. № 2.

23. Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг. дослідж. : аналіт. звіт. *Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. Фонд дослідж.*

освіт. політики» ; за заг. ред. Т. В. Фінікова, О. І. Шарова. Київ : Таксон, 2014. 144 с.

24. Назарко О. І. *Якість загальної середньої освіти в сучасній Україні: соціологічний аналіз*: дис. канд. соціол. наук: 22.00.04, Харк. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2012. 200 с.

25. От коммуникативного действия к практикам деконструкции в современном образовании/Под общ. ред. д-ра филос. наук, проф. Е. В. Батаевой. ХГУ «НУА», 6 жовт. 2017 р. 204 с.

26.Паращевин, М. Доверие как социальный ресурс; под ред. Е. Головахи, Н. Костенко, С. Макеева. Київ : Институт социологии НАН Украины, 2014. с. 13–20.

27.Селигмен, А. Проблема доверия; пер. с англ. И.И. Мюрберг, Л. В. Соболева. – М. : Идея-Пресс, 2002. 256 с

28.Сидоренко, О. Л. Місце і роль зовнішнього незалежного оцінювання в становленні національної системи моніторингу якості освіти в Україні : монографія; *Нар. укр. акад.* Харків : Вид-во НУА, 2021. 332 с.

29.Сидоренко, О. Л.. Актуальні причини застосування зовнішнього незалежного оцінювання як забезпечення очікувань соціуму : монографія. Харків : Вид-во НУА, 2015. – 246 с.

30.Силин, А. Мифы и быль социального партнерства на Западе. *Управление персоналом*. 2001. № 1. с. 227–228.

31.Скок, Н.С. Суб'єктивний час як чинник соціальної поведінки індивіда в умовах суспільних трансформацій : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.01. Донецьк, 2014. 189 с.

32.Соболева, Н. І. Соціологія суб'єктивної реальності. Київ : Ін-т соціології НАН України, 2002. 296 с.

33.Стеценко, Т. О. Довіра як соціальний ресурс: від теоретичної концептуалізації до пошуку механізмів практичного управління. *Науково теоретичний альманах «Грані»*. 2018. с. 44-52.

34. Субетто, А. И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (философия качества образования). Спб.; Кострома, 2000.
35. Таран, Ю. Довіра як національна ідея URL: http://dialogs.org.ua/project_ua_full.php.
36. Тённис Ф. Общность и общество. *Теоретическая социология : антология*. М. : Книжн. дом Университет. 2002. Ч. 1. с. 216–248.
37. Тоффлер, Э. Шок будущего. М. : ООО «Издательство АСТ», 2003. 557 с.
38. Фрейк, Н.В. Концепция доверия в исследованиях П. Штомпки. *Социс*. 2006. №11. с. 10-18.
39. Фукуяма, Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. М. : ООО «Изд-во АСТ»: ЗАО НПП «еРМАК», 2004. 730 с.
40. Хмелівська, О.М. Освітні ризики у контексті людського розвитку. *Демографія та соціальна економіка*. 2016. № 3 (28). с. 145-157.
41. Шо, Р.Б. Ключи к доверию в организации. Результативность. Порядочность. Проявление заботы. М. : Дело. 2000
42. Штомпка, П. Доверие — основа общества: пер. с пол. Н. В. Морозовой. М. : Логос. 2012. 440 с.
43. Штомпка, П. Социология. Анализ современного общества. М. : Логос, 2005. 664 с.
44. Щудло, С. Вища освіта у пошуку якості: quo vadis. Харків – Дрогобич : Коло, 2012. 340 с.
45. Beck, U. The cosmopolitan perspective: Sociology of the second age of modernity. *British J. of Sociology*, 2000. Vol. 51, № 1. p. 79-85.
46. Castaldo, S. Meanings of Trust: a Meta Analysis of Trust Definitions: Paper presented at Second Euram Conference. Stockholm, 2002.
47. Castaldo, S. Trust Variety: Conceptual Nature, Dimensions and Typologies. *Paper presented at the 19th IMP-conference in Lugano, Switzerland*, 2003.

- 48.Dasgupta, P. Trust as Commodity. *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*. Ed. by D. Gambetta. *Oxford: University of Oxford*, 2000. Ch. 10. p. 49–72.
- 49.Erikson, Erik H., *Childhood and Society*. New York: *Norton*, 1963.
- 50.Gambetta, D. Can we trust in trust? // *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations* / D. Gambetta (ed). *Oxford: Basil Blackwell*, 1988. p. 213-237.
- 51.Giddens, A. *The Consequences of Modernity*. *Polity Press*, 1991. p. 34-49.
- 52.Giddens, A. *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. *Cambridge*, 1991.
- 53.Harris, J. On Trust, and Trust in Indian Business: Ethnographic Exploration. London, 2002. URL: <http://www.lse.ac.uk/internationalDevelopment/pdf/WP/WP35.pdf>.
- 54.Hart K. Kinship Contract and Trust in Economic Organization of Migrants in an African City Slum. Ed. by D. Gambetta. *Oxford: University of Oxford*, 2000. Ch. 6. p. 176–193.
- 55.Khomeriki, O.A. 2015. Українська вища освіта в умовах глобалізації: крок назад перед стрибком уперед, або шлях по замкненому колу? *Научно-теоретический альманах «Грани»*. 18, 4 (мар. 2015), с. 36-40. URL: <https://doi.org/10.15421/1715076>.
- 56.Liubyva, V. Освітні технології як засіб професійної самореалізації майбутніх вихователів. *Koncept (Kirov): Scientific and Methodological e-magazine*, 2016. с. 1-15. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de>.
- 57.Luhman, N. *Trust and Power*. *Chichester UK: John Wiley & Sons Inc*, 1979.
- 58.Luhmann, N. *Risk: A Sociological Theory* / N. Luhmann. N. Y., 1993.
- 59.Sztompka, P. *Trust: a sociological theory*. Cambridge, 1999.
- 60.Yamagishi, T. *Trust and Social Intelligence: The Evolutionary Game of Mind and Society*. *Tokyo: Tokyo University Press*, 1998.

АНОТАЦІЯ

Кваліфікаційна робота присвячена аналізу проблеми довіри в освіті та визначенню критеріїв якості освіти як довірчого блага.

Об'єктом дослідження виступає довіра в освіті.

Предметом дослідження – довіра як умова якості освіти.

Метою дослідження є виявлення ролі довіри в забезпеченні якості освіти.

В роботі проаналізовано теоретичні та методологічні підходи до вивчення довіри в освіті, розглянуто особливості конфігурації довіри в сфері освіти. Визначено, що відношення довіри/недовіри в сфері освіти можуть мати як конструктивний, так і деструктивний характер, що веде або до діалогу, або до втрати зв'язків, ігнорування інтересів суб'єктів освітнього процесу.

Визначено критерії якості освіти, які розглянуті в контексті довірчих взаємовідносин. Доведено, що очікувана якість освіти формується під впливом сукупності умов і чинників, інтересів і потреб різних зацікавлених груп.

На основі емпіричних даних здійснено аналіз впливу позиційної, процедурної довіри на забезпечення якості освіти. Продемонстровано, що вона забезпечує взаємодію, співробітництво між учасниками освітнього процесу, їхнє партнерство, позитивно впливає на якість освіти.

Структура роботи: робота включає вступ, два розділи, висновки, список використаних джерел, який складає 60 найменувань. Загальний обсяг роботи – 62 сторінка, основна частина – 57, список використаних джерел – 5 сторінок.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: ДОВІРА, ДОВІРА В ОСВІТІ, ЯКІСТЬ ОСВІТИ, КРИТЕРІЇ ЯКОСТІ ОСВІТИ, ДОВІРА ЯК УМОВА ЯКОСТІ ОСВІТИ.

SUMMARY

Qualification work is devoted to the analysis of the problem of trust in education and the definition of criteria for the quality of education as a trustworthy good.

The object of study is trust in education.

The subject of research is trust as a condition for the quality of education.

The aim of the study is to identify the role of trust in ensuring the quality of education.

The paper analyzes the theoretical and methodological approaches to the study of trust in education, considers the features of the configuration of trust in education. It is determined that the relationship of trust / distrust in the field of education can be both constructive and destructive, leading either to dialogue or to the loss of ties, ignoring the interests of the subjects of the educational process.

The criteria of education quality are determined, which are considered in the context of trust. It is proved that the expected quality of education is formed under the influence of a set of conditions and factors, interests and needs of different stakeholders.

On the basis of empirical data the analysis of influence of positional, procedural trust on maintenance of quality of education is carried out. It has been shown that it provides interaction, cooperation between participants in the educational process, their partnership, has a positive effect on the quality of education.

Structure of the work: the work includes an introduction, two sections, conclusions, a list of sources used, which is 60 items. The total amount of the work is 62 pages, the main part is 57, the list of used sources is 5 pages.

KEY WORDS: TRUST, TRUST IN EDUCATION, QUALITY OF EDUCATION, CRITERIA OF QUALITY OF EDUCATION, TRUST AS A CONDITION OF QUALITY OF EDUCATION.