УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

КИЇВ 1997

Українська Академія державного управління
при Президентові України

В.І. Луговий

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Навчальний посібник
для слухачів, аспірантів, докторантів
спеціальності "Державне управління"

Рекомендовано Українською Академією державного управління при Президентові України

Київ
Видавництво УАДУ
1997

ББК 74.04(4УКР)я73+74.04(2/8)
Л83

Навчальний посібник "Управління освітою" призначений для забезпечення курсу "Державна політика і управління в освіті", що викладається за програмою спеціальності "Державне управління". У посібнику подаються результати оригінального дослідження феноменології освітніх явищ, розробки культурно-інформаційної теорії освіти як об'єкта управління. Із залученням новітніх статистичних даних аналізуються стан і тенденції загальнопланетарної освітньої системи, освітні сфери розвинутих країн, насамперед "Великої сімки" та Організації економічного співробітництва і розвитку, а також країн Центральної та Східної Європи, що знаходяться у стадії суспільної трансформації. Всебічно розглянута освітня галузь України, показані зміни, що у ній відбулися за останню чверть століття і особливо у період становлення державної незалежності. Розкрито принципи національної освітньої політики, основні напрями реформування освіти. Системно подано структуру і функції центральних та місцевих органів державного управління освітою, проаналізовано кадровий потенціал освітньої галузі, її фінансове і матеріально-технічне забезпечення. Посібник ілюстрований багатьма рисунками, графіками, таблицями, містить велику бібліографію. Видання розраховано на слухачів, аспірантів, докторантів, науково-педагогічний і керівний персонал освітньої галузі.

Рецензенти
доктор педагогічних наук, професор ***В.А. Козаков,***
доктор педагогічних наук, професор ***С.В. Крисюк***

Л $\frac{4304000000 - 005}{\text{УАДУ - 97}}$ Без оголошення

ISBN 5-7763-8628-4

© В.І. Луговий, 1997

ПЕРЕДМОВА

Освіта - фундаментальне явище у житті людини і гуманітарного суспільства, виступає однією з базових складових їх прогресу. Все більше людських та матеріальних ресурсів спрямовується в освітню сферу. Разом з гуманітарним розвитком прогресує й система освіти у напрямах глобального поширення, більш повного охоплення різних верств населення та видів людської діяльності, своєї інтенсифікації, підвищення результативності й ефективності. Накопичення досвіду освітньої діяльності дає змогу більшою мірою шлях стихійної еволюції системи освіти замінювати методом доцільного управління нею, використовуючи для цього закони, закономірності, тенденції її функціонування, структурування, розвитку.

Цей навчальний посібник має забезпечити курс "Державна політика і управління в освіті", що викладається за магістерською програмою з спеціальності "Державне управління". Матеріал посібника охоплює всі найважливіші сторони світової освітньої системи взагалі, національної системи освіти України зокрема. Він стосується як сутнісних характеристик освіти, так і частинних її проявів у конкретних політичних, економічних, соціальних умовах. Розглядаються загальні процеси розвитку планетарної освіти, досягнення освітніх систем найбільш культурно розвинутих країн світу, освітні трансформації у перехідних європейських країнах та Україні.

Спеціальний акцент робиться на осмисленні феноменології, понять і категорій освіти. Адже, щоб успішно управляти освітою, треба знати її природу та сутнісні характеристики як об'єкта управління. Крім того, управлінські впливи ефективні лише за наявності повної і систематизованої інформації про керовану систему. Фрагментарні, суперечливі, неоднозначні дані про стан та динаміку освіти не тільки утруднюють доцільне її удосконалення, а й нерідко призводять до зворотних ефектів. Нарешті, аналіз сфери освіти здійснюється контекстуально, з урахуванням зовнішніх умов її функціонування, організації та прогресу.

У посібнику розглядаються кризові явища в освітній системі України, національна освітня політика у перехідний період, механізми і органи державного управління освітою, кадрове, фінансове, матеріально-технічне забезпечення освітньої галузі, а також практичні заходи щодо її реформування. Особлива увага приділена системам освіти країн Організації економічного співробітництва та розвитку, "Великої сімки", управлінським моделям в освіті Італії, Німеччини, Об'єднаного Королівства, Франції та характеристиці освітніх реформ в країнах Центральної і Східної Європи (Албанії, Болгарії, Македонії, Польщі, Румунії, Сло-

ваччині, Словенії, Угорщині, Хорватії і Чеській Республіці) на сучасному етапі.

Матеріал навчального посібника побудований на основі новітніх статистичних даних про освіту, підготовлених ЮНЕСКО, Організацією економічного співробітництва та розвитку, Європейським Союзом, Світовим банком, за Програмою розвитку ООН, міністерствами статистики і освіти України, використанні останніх досягнень педагогічної, управлінської та суміжних наук, зокрема психології, соціології, культурології, синергетики, аналізі зарубіжних і вітчизняних реформ освіти. Посібник містить корисні для теорії і практики висновки, графіки, діаграми, таблиці, контрольні запитання, велику бібліографію. Видання розраховане на слухачів, аспірантів, докторантів, науково-педагогічний та керівний персонал освітньої галузі, буде корисним для всіх тих, хто цікавиться і займається проблемами освіти.

В. Луговий

Розділ I

ОСВІТА ЯК ОБ'ЄКТ УПРАВЛІННЯ

1. ГЕНЕРАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ ЖИТТЯ І РОЛЬ ОСВІТИ В КУЛЬТУРНОМУ ПРОГРЕСІ ЛЮДСТВА

Наявний досвід теоретичної і прикладної педагогіки свідчить, що сутність освіти - цього знайомого і широковживаного слова - розкрита неповно. Щоб переконатись, з одного боку, в нерозробленості поняття освіти, а з другого - в необхідності з'ясування її субстанціальної природи, достатньо звернутись до означень освіти, що зафіксовані в словниках, енциклопедіях, підручниках, науковій, нормативно-правовій, класичній художній літературі.

Часто, особливо у побуті, освіту просто ототожнюють з поширенням наукових знань [90,161]. Подібний одновимірний погляд лежить в основі деяких офіційних її трактувань [109,138,315,316]. Проте є інші авторитетні інтерпретації освіти, а саме, що освіта - процес і результат засвоєння систематизованих не тільки знань, а й умінь та навичок [114,202,318]. Остання формула найбільш популярна. Однак і вона невичерпна, оскільки у педагогічній літературі можна знайти пояснення, що поняття "освіта" еволюціонує в педагогіці та побутовій мові: раніше воно повністю відповідало змісту "формування образу" (духовного і тілесного); у теперішній час під освітою розуміють процес та результат засвоєння систематизованих знань і способів практичної та пізнавальної діяльності, а формування морального обличчя індивідів розглядається як виховна сторона освіти [202].

Тому в сучасних словниках освіта тлумачиться як сукупність систематизованих знань, умінь та навичок, поглядів і переконань, як певний рівень розвитку пізнавальних сил та практичної підготовки, що досягнуті у процесі навчально-виховної роботи, роз'яснюється, що слово "освічувати" означає дбати про чию-небудь освіту, знання, культуру тощо. Тобто освітою називають сукупність систематизованих знань, умінь, навичок, поглядів, переконань, набутих в навчальному закладі [204,316,353].

Поширена редукція освіти до знань, умінь та навичок сьогодні не влаштовує багатьох педагогів-дослідників і освітян-практиків, і тому вони у своєму розумінні та діяльності виходять за межі даної тріади, наголошуючи, що хоча найчастіше освіту пов'язують з системою знань, умінь, навичок, під нею слід також розуміти загальний рівень культури [199,136,295].

Видатний український психолог академік Г.С.Костюк переважно відводив освіті роль передачі систематизованих знань, формування пізнавальної діяльності. Проте у нього були й інші погляди на освіту: "Готовність до життя не вичерпується набутою в школі певною сумою знань, умінь і навичок, вона включає прагнення і бажання вчитися далі, певний ступінь розвитку фізичних і розумових сил особистості, її здібностей, моральних та інших якостей. Система навчання й освіти в нашій країні ставить своїм завданням забезпечувати цей розвиток, сприяти формуванню освічених і всебічно розвинутих членів ... суспільства" [111].

Геніальний В.О.Сухомлинський, хоч і пов'язував освіту насамперед з оволодінням знаннями, мисленням, пізнавальною діяльністю, часто фактично визнавав обмеженість такого розуміння: "Освіта людини - це не тільки її знання, але й уся багатогранність її людського образу" [338]. Констатуючи це, він також писав: "Право на освіту ... перетворилося нині в право кожної людської особистості на гармонійний всебічний розвиток" [337].

Освіта переважно розглядається як "процес і результат". Авторитетний польський ди-

дакт В.Оконь підкреслює, що "давати людині освіту - це те ж саме, що змінювати її, перетворювати, розвивати її особистість" [193]. Зважаючи на те, що освіта є чимось більшим ніж знання й уміння, окремі філософські видання визначають її як "духовне обличчя людини" та процес його "шліфування" [113].

Термін "освіта" у широкому розумінні використовується в деяких роботах останніх років і для позначення цілісного виховного процесу [198]. Очевидно, у даному випадку освіта ототожнюється з вихованням. Інколи під освітою розуміють "сторону виховання, котра полягає в оволодінні системою наукових та культурних цінностей, накопичених людством" [201], як "ядро виховання" вона включає пропаганду та поширення культури [104].

Нерідко освіту прирівнюють до навчання, передачі набутого попередніми поколіннями досвіду, розвитку. Російський академік В.С.Лєдньов стверджує, що освіта "являє собою триєдиний процес, що характеризується такими сторонами, як засвоєння досвіду, виховання якостей поведінки, фізичний і розумовий розвиток" і далі: "це процес засвоєння досвіду, виховання та розвитку, що запрограмований з урахуванням генетичної програми та відповідно до обсягу передачі культури, які визначаються потребами суспільства" [134].

У новій програмі курсу "Вступ до педагогіки (програма для педагогічних вузів)" (1994 р.), розробленій за авторською участю президента Російської академії освіти А.В.Петровського, освіта кваліфікується дуже загально "як суспільне явище та як педагогічний процес", а далі уточнюється "понятійний апарат педагогіки: виховання, навчання, педагогічна взаємодія, педагогічна діяльність" без розкриття місця "освіти" в цій категоріально-понятійній системі [112].

Вітчизняні дослідники О.В.Скрипченко, Я.І.Бурлака, М.В.Левченко і Н.В.Співак [103] вважають, що "освіта є частиною виховання" і "співвідношення виховання до освіти - як ціле до частини", при цьому "термін "освіта" вживається у трьох розуміннях: 1) як процес, 2) як результат, 3) як сукупність освітньо-виховних настанов". Зауважимо, що дана концептуальна позиція була б послідовною, якби, по-перше, називався загальний критерій відокремлення освітніх явищ (як частини) від виховних (як цілого), а, по-друге, формулювання виховання виражало таку широку сутність останнього, за якої воно вбирало б освіту як свою складову. Насправді виходить, що виховання рядоположне з освітою [103]. У наявності аксіологічно-ціннісні ознаки виховання на відміну від суто раціонально-пізнавальних характеристик освіти в інтерпретації авторів.

Зроблений у 1994 р. А.Бейлі аналіз [11] свідчить про широке тлумачення освіти у світовій практиці, наприклад: "... освіта спрямована на нашу підготовку до "досконалого життя..." або "Освіта має за мету перетворити людину в людську істоту" і тому подібне.

Взагалі останнім часом науковий інтерес у світі до категорій і понять педагогіки значно зріс. Свідченням цього, зокрема, є організація ряду наукових установ в Україні і за кордоном з метою піднесення рівня теоретико-фундаментального осмислення освітніх, виховних та інших педагогічних явищ. На жаль, і досі справжні сутнісні узагальнення часто підміняються простим розширенням переліку властивостей, ознак, характеристик досліджуваних об'єктів педагогіки.

Характерно, що видатні художники-митці (поетеса Леся Українка, письменник Іван Франко, письменник-організатор освіти Борис Грінченко, кінорежисер Олександр Довженко, поет-міністр народної освіти Павло Тичина та багато інших) не стояли осторонь педагогічних процесів, також намагались глибоко проникнути в їх суть, зрозуміти та повно і правильно зобразити їх.

Різнопланові підходи до формулювання освіти зафіксовані у нормативних означеннях освіти, насамперед у законах, зокрема у законодавстві про освіту ряду країн - колишніх республік СРСР, яке протягом 1991-1992 рр. докорінно оновилось [63,66,303].

У "Законі Російської Федерації про освіту" (липень 1992 р.) сказано: "Під освітою у даному Законі розуміється цілеспрямований процес навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства, держави, що супроводжується констатацією досягнення громадянином (тим, хто навчається) визнаних державою освітніх рівнів (освітніх цензів)".

У Законі "Про освіту в Республіці Білорусь" (жовтень 1991 р.) пряме визначення освіти не дається, проте серед цілей освіти називається "сприяння гармонійному розвитку особистості, повній реалізації її творчих здібностей".

Законом Казахстану "Про освіту" (січень 1992 р.) визначається: "Освіта - це неперервний процес виховання та навчання, спрямований на забезпечення високого рівня морального, інтелектуального, культурного розвитку та професійної компетентності членів суспільства".

У Законі Узбекистану "Про освіту" (ли-

пень 1992 р.) зазначено: "Освіта включає навчання та виховання і має за мету розвиток інтелектуального та наукового потенціалу республіки, формування всебічно розвинутої вільної особистості, що усвідомлює свою відповідальність перед суспільством, сім'єю і державою".

Латвійський Закон "Про освіту" (червень 1991 р.) встановлює, що "основним завданням освіти є забезпечення умов для розвитку та удосконалення духовних, творчих, фізичних і професійних здібностей людини".

У литовському Законі "Про освіту" (червень 1991 р.) також через головні завдання системи освіти з'ясовується її сутність: "розкриття духовних і фізичних можливостей особистості, формування надійних основ моральності та здорового способу життя, збагачення її інтелекту шляхом створення умов для розвитку індивідуальності".

Естонський Закон "Про народну освіту" (березень 1992 р.) чітко подає поняття народної освіти, яка "розглядається як визнана суспільством система передбачених навчальними програмами знань, умінь, навичок, цінностей і норм поведінки, ступінь засвоєння котрих піддається контролю".

У Законі Української РСР "Про освіту" (травень 1991 р.) стверджується: "Освіта - основа духовного, соціального, економічного, культурного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими працівниками, спеціалістами" [66]. З незначними редакційними виправленнями це визначення міститься також у Законі України "Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР "Про освіту" (25 квітня 1996 р.). Проте прийнята у 1993 р. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") інтерпретує систему освіти всупереч змісту закону у якості "найважливішої ланки виховання" [46].

З наведеного випливає, що й у нормативно-правових документах освіту розуміють по-різному, формулюють приблизно, нерідко суперечливо.

Вищенаведений ряд тлумачень і визначень освіти можна продовжити. Зрозуміло при цьому, що орієнтуватись у сутності освіти через частковість і різноплановість численних подібних матеріалів дуже важко. Ясно також, що не можна миритись, насамперед у педагогіці, з аморфно-розпливчастим статусом освіти, її багатозначністю, використанням у "широкому" та "вузькому" розуміннях, коли кожний автор мусить пояснювати та уточнювати свою позицію. Дана ситуація постає значною перешкодою на шляху результативного й ефективного управління освітою.

Водночас, підсумовуючи існуючі інтерпретації освіти, можна сформулювати такі висновки.

По-перше, на сьогодні педагогічна наука не виробила єдиного однозначного несуперечливого загальноприйнятого тлумачення освіти. Діапазон розуміння освіти дуже великий. При цьому по суті не обгрунтовується, чому саме ті, а не інші елементи виділяються як освітні компоненти.

По-друге, кожне з наявних означень освіти по-своєму правильне, висвітлює, відображує окремі грані, сторони, аспекти освітнього феномену, засвідчуючи тим самим його багатоякісність. Проте жодне з них через певну неповноту не дозволяє сутнісно збагнути освітні явища, чітко окреслити їхні межі, відокремити від неосвітніх, наприклад, від науки, мистецтва, ідеології, спорту тощо, які тісно пов'язані і взаємодіють з освітою.

По-третє, розширення змісту поняття освіти не дістало до цього часу теоретичного узагальнення і обгрунтування. Необхідним є наукове осмислення сутності освіти та знаходження гранично широкого її поняття, яке не звужувало б її до частинних проявів, давало теоретичну базу для подальшого її дослідження, розробки стратегії удосконалення, ефективного управління освітньою галуззю.

По-четверте, емпірико-постулятивний, описово-декларативний, збирально-колекційний шлях з'ясування феноменології освіти, як переконує досвід, вбачається науково неефективним. Назрілим є перехід в науковому описі освіти з рівня інтуїтивно-емпіричного введення на рівень доказово-теоретичного виведення.

З цих висновків випливає, що успішним може бути лише шлях пізнання освіти, який бере початок від однозначного встановлення її конкретного місця та глобальної ролі у ієрархічній системі живої самоорганізованої дійсності, від з'ясування конкретних потреб останньої, що зумовили утворення, існування і розвиток стійкої освітньої цілісності.

Відповідно до системного розгляду [90] передовсім слід мати уявлення про системний

об'єкт як про ціле. "Єдиний ефективний шлях розв'язання цього завдання - підхід до системи, що вивчається, як *до частини деякої метасистеми,* (курсив - М.К.) тобто зовні, із середовища, в котре вона вписана і в якому функціонує. Тільки так можна зрозуміти закономірності виникнення, існування та призначення даної системи - головну роль, котру вона відіграє (покликана відігравати) у метасистемі, що її включає" [там же]. Інакше кажучи, для пошуку теоретичного базису означення освіти необхідно розглядати її не ізольовано, а контекстуально, у зіставленні насамперед з однопорядковими явищами. Такий спосіб дає змогу виділити освіту як якісну визначеність, окреслити її межі, сутність.

Отже, першим кроком до встановлення якості цілісного освітнього феномену мають бути пошук і диференціація однорідних елементів метасистем, в які передбачувано вписана система освіти. Другим кроком - уточнення місця, основ та умов самоорганізації освіти. Це дає змогу "оголити серцевину явища, що нас цікавить, визволяючи його від ознак і характеристик, набутих у процесі подальшого розвитку" [158] та у взаємодії з іншими явищами.

Оскільки освіта, безперечно, пов'язана з людиною - істотою апріорно біологічною, соціальною, культурною, остільки доцільно розпочати вивчення освітньої цілісності як субсистеми живої метасистеми загальної реальності. Це буде гарантією проти первісної редукції та обмеження освіти, що було властиве традиційному емпірико-аналітичному підходові, і дасть змогу адекватно представити складноорганізований освітній феномен. Адже очевидно, що ступінь глобальності ширшого цілого визначатиме повноту прояву в ньому його частини, природу якої ми хочемо з'ясувати. Тому і дослідження слід вести у напрямі від загального цілого до його складників.

До живих систем згідно з сучасними уявленнями відносять такі матеріальні самоорганізовані динамічні утворення, які мають властивості самогенерації, самопідтримки й еволюції [360] насамперед через утримання і передачу раніше набутого досвіду. Живі організми є вищим проявом процесів самоорганізації, що відбуваються у природі [217]. Умова еволюції на основі накопичення досвіду принципово важлива для віднесення певного організовано-динамічного стану активної матерії до життя: не всякий процес самозбирання, самореплікації та самопідтримки є життям, необхідна також здатність до самоудосконалення на засадах акумуляції життєво важливого досвіду [161,360].

Саме тому серед головних умов виникнення живих форм існування матерії є зародження інформаційно-генетичного механізму, що забезпечує не тільки самовідтворення живого організму, а й постійний його розвиток шляхом природного відбору і фіксації у такий спосіб найбільш значущих складових досвіду. Генетичний апарат первісно притаманний усьому живому, без нього життя не існує. Більше того, генетичний код як властива живим організмам єдина система запису спадкової інформації в молекулах нуклеїнових кислот однаковий для всіх відомих на Землі біологічних форм життя [360]. Ось чому в кібернетиці життя визначають як спосіб передачі генетичної інформації.

Проте більш досконалі форми живих систем виникли з появою додаткового (до генетичного) механізму програмування та еволюції живих істот. Цей механізм пов'язаний з нервовою системою і полягає у спроможності зажиттєвого швидкого моделювання результату взаємодії організму з навколишнім середовищем та відповідній зміні поведінки - зажиттєве навчання як вироблення нових порівняно з інстинктивно-безумовними позагенетично-умовних рефлексів. У даному випадку додаткова життєво важлива інформація (досвід) виробляється і закріплюється без участі генів і виражає індивідуальний або соціумно-індивідуальний постнатально набутий досвід. Ця інформація утримується виключно нервовою системою (психікою) живого індивідного чи соціумного організму. Тобто зажиттєво нервово (психічно) моделюється його активність та результати її взаємодії з навколишнім середовищем. Навчаємість спостерігається у дуже простих, навіть безхребетних живих істот - черв'яка, гідри, медузи тощо [37,360].

Навчаємість забезпечила освоєння нових, варіабельних середовищ мешкання і потребувала адекватного розвитку нервового апарату. Якщо генний код орієнтований на майже стабільні життєві умови і повільні, наприклад, геофізичні їх зміни протягом життя багатьох поколінь, то зажиттєвий досвід є оперативним реагуванням на швидкоплинні фактори у довкіллі. Роль генетичного апарату для цих істот полягає, зрозуміло, не в передачі зажиттєво накопиченого досвіду, а у забезпеченні виживання тих, хто краще здатний до навчання та виявляє сімейно-соціумні властивості. Завдяки цьому механізмові значно розширились можливості біосфери в освоєн-

ні нових середовищ у дусі ідей В.І.Вернадського [24].

Окрім опосередкованого генетичного (через закріплення відповідних природних задатків, щонайперше розвинутої нервової системи) навчаємість мала спиратись на свій специфічний механізм збереження та передачі постнатально набутого досвіду. Такий механізм міг реалізуватись через материнсько-батьківську опіку протягом певного часу кожної підростаючої особини. Так зароджувались і виникали сімейні, зграйні, стадні (одне слово, соціумні) форми життя, з утвердженням яких значно розширилось позагенетичне накопичення й утримання досвіду.

Соціумний спосіб опанування життєвого досвіду міг бути ефективним за умови спроможності організму до імітації, наслідування, що забезпечується і закріплюється генетично (наприклад, психічне явище "імпритингу" [37]). Саме "безпосередній приклад особини, при якому відповідні моделі поведінки запозичуються шляхом наслідування," і становить основний канал передачі серед тварин зажиттєво здобутої позагенетичної інформації [158].

З глобальної точки зору поява людського суспільства ознаменувала утворення якісно нового, набагато потужнішого ніж соціумна імітація, культурного способу накопичення, закріплення і трансляції зажиттєвого індивідуально набутого і колективізованого досвіду. Культура - друга природа, створена в результаті людської діяльності, виступила не тільки посередником і засобом взаємодії людини з вихідною природною даністю, а й стала невичерпним інформаційним акумулятором і резервуаром досвіду та новим середовищем мешкання. Саме наявністю культури принципово різниться інформаційна організація людського і тваринного існування та розвитку. Інформаційно-кумулятивні властивості культури дали підстави Е.С.Маркаряну розглядати її у якості "специфічного способу людської діяльності" [161].

Основні фактори, що сприяли становленню культурного способу життя, достатньо описані у науковій літературі. Це - здатність предлюдини до маніпуляції предметами (прямоходіння, пристосовність рук до хапання), яка зумовила мозкове моделювання руху м'язів, що озброєні знаряддям праці і в результаті цього активніше впливають на оточуючу дійсність. Це також - сполучення спроможності маніпулювати знаряддями та добре імітувати звуки, наявність розвинутої нервової системи (мозку), умов соціумного (стадного) життя. Все це в сукупності привело до швидкого зростання культурного способу інформаційного забезпечення людського становлення та буття, який за своїми структурними, функціональними і потенціальними можливостями порівнянний з генетичним, однак якісно відмінний. Є глибока функціональна аналогія між генетичним і культурним способами забезпечення життя, проте різних його форм [161]. Виживання почало визначатись не тільки біологічно-генетичними, а й соціально-культурними факторами, що дало підстави деяким ученим говорити про припинення у людському суспільстві дії генетичного відбору взагалі [13].

Властивість інформаційної кумуляції культури могла надзвичайно швидко і широко розвинутись лише у соціумах людей, тому часто культурну детермінацію поведінки людей називають соціальною, хоча точніше і правильніше говорити про соціальне і культурне (соціально-культурне) програмування їх діяльності, а з урахуванням біогенетичної дії - про біосоціокультурне визначення будь-якої активності людини, про її родові біогенетичні, системні генетично-соціумні та соціально-культурні якості. Виникла в суспільстві, постійно підсилювана соціумними зв'язками, культура стала сама через її споживання принципово новим механізмом самоорганізації соціальної форми життя.

З урахуванням сказаного людину недостатньо визначати як Homo sapiens (людина розумна) (та Homo faber - людина створююча, Homo loquens - людина мовна, Homo ludens - людина граюча, Homo sociologicus - людина соціологічна, Homo psyhologicus - людина психологічна, Homo agens - людина діюча) [92]. Найбільш сутнісно характеризує людину формула Homo culturas - людина культурна.

Підкреслимо надзвичайно великий і зрозумілий інтерес науковців до процесів самоорганізації, структурування загальної онтологічної реальності, виділення у ній первісної природної, соціальної, культурної та людської підсистем. Серед останніх досягнень сучасної філософської думки заслуговують на увагу два фундаментальних підходи до системного розгляду загального буття в рамках діалектико-матеріалістичної методології, які виявляються важливими для з'ясування сутності і характеристик освіти. Незважаючи на їх певну відмінність, приводять вони до того самого розуміння освіти.

Згідно з першим найбільш загальний план дослідження онтологічної реальності [90] дає змогу виділити в ній чотири взаємо-

пов'язані форми буття: природа - суспільство - людина - культура, які складають цілісну систему із системоутворюючим фактором - людською діяльністю. Продуктом діяльності як способу існування людини є суспільство, яке виражає систему суспільних відносин людей, та культура - сукупність результатів і способів людської активності. Діяльність виступає безпосередньою ланкою зв'язку людини з природою, суспільством, культурою. Сама ж людина набуває біосоціокультурної суперструктури.

Відповідно до другого підходу [158,160,161] структурування здійснюється за рівнями самоорганізації матерії: нежива природа - біологічні істоти - суспільний організм [суспільство]. Останнє не зводиться, як у попередньому випадку, до суспільних відносин, а виявляє загальну компонентну структуру: суб'єкти, сфери і способи людської діяльності. У цій системі надбіологічно вироблені засоби здійснення діяльності складають клас культурних явищ. Тобто культура розглядається як специфічний спосіб людської діяльності та універсальний механізм самоорганізації суспільного життя.

Загальним в обох випадках є те, що, по-перше, діяльність виступає способом біосоціокультурного існування людини. По-друге, стимулювання, мотивація, програмування, реалізація діяльності здійснюються на рівнях: біологічному - соціумно-генетична детермінація, та надбіологічному - соціально-культурне її завдання, які нерозривно взаємодіють між собою при специфічно ведучому значенні другого механізму, який, не витісняючи та не замінюючи перший, не дозволяє йому функціонувати у чистому вигляді. Надбіологічну детермінацію діяльності забезпечує культура. При цьому розбіжності в інтерпретації культури як "сукупності способів та результатів діяльності", з одного боку, і як "способу людської діяльності", з другого, у даному випадку не принципові. В обох вишенаведених системних утвореннях культура виступає акумулятором та транслятором людського досвіду, оволодіння яким і становить процес зажиттєвого позабіологічного формування особистостей нових поколінь людей, відтворення культурного суспільства в цілому.

Зауважимо, що за цих умов і навчаємість, що первісно притаманна тваринам, починає на людському рівні відігравати кардинально більшу роль, оскільки до природних змін середовища додається все зростаюче штучне перетворення його людьми. Своєрідним оточенням для людини став і сам соціум. Одночасно в продуктах кожного акту перетворення природи, розвитку суспільства, творення культури опредметнюється і об'єктивізується ("отвердіває" [364]) людський досвід взаємодії з новим триєдиним довкіллям - природним, соціальним, культурним. Як зазначалось, успішність або неуспішність існування людини починає вирішальною мірою залежати від того, наскільки повно, швидко, точно вона оволодіває досвідом, акумульованим у результаті діяльності попередніх і діючих поколінь, тобто в сукупних культурних надбаннях. Культура виступає фіксатором, зберігачем, носієм, між- та внутріпоколінним транслятором життєво необхідної інформації і через це детермінантою діяльності нових поколінь, що вступають у життя.

Таким чином, набуття усього специфічно людського індивідами відбувається через споживання, засвоєння, інтеріоризацію ними наявної культурної спадщини, точніше зосередженого у ній індивідуального і колективного досвіду. Тобто поряд з творенням культури, її об'єктивним буттям у результаті "опредметнення" попередньої людської діяльності існує процес "розпредметнення" культури, освоєння акумульованої культурою інформації, яка детермінує наступну діяльність людей, виступає необхідною умовою відтворення соціальної форми життя взагалі.

Фіксуючи цей момент при системному розгляді культури, М.С.Каган виявляє "три її модальності - людську, процесуально-діяльнісну і предметну" [90]. Повний функціональний цикл культури складається з п'яти послідовних ланок: культури людини як творця - способів людської діяльності - об'єктивізованої предметності культури як похідної діяльності - способів діяльнісного розпредметнення культури - людини як творіння культури [там же]. Такий підхід передбачає існування культури не тільки поза людиною, а й у ній самій. Кажучи словами Е.С.Маркаряна, "культура начебто розлита по усьому тілу соціального організму, проникає в усі його пори" [161].

Разом з тим, "незважаючи на всю строкатість та субстратну різноякісність складових культури, вона становить певну єдину систему. Утворюється ця система завдяки процесам людської діяльності та вписаності різних елементів культури в загальне процесуальне поле активності в якості відповідних засобів її здійснення" [161]. Слід зауважити, що неправомірно ставити питання стосовно первинності виникнення діяльності чи продукту та засобу її реалізації - культури, оскільки зарод-

жуються вони одночасно, коли людська спільність виривається за межі біологічної детермінації життя з генезисом і розвитком матеріально-виробничої активності людей. Якщо за точку відліку в теоретичному аналізі брати людську діяльність, то культура виступає її дериватом, якщо ж за вихідну брати культуру, то вона є надбіологічною детермінантою діяльності.

Наведений структурно-функціональний розгляд культури становить другий, крупніший план системного дослідження загального буття, коли дослідницька увага фокусується на одному з його однопорядкових членів - культурі. Саме даний план дає змогу впритул підійти до феномена освіти. Ключем до виявлення і розкриття останньої є структура функціонування культури та загальні уявлення про особливе позабіологічне формування людини.

Як уже підкреслювалось, додаткова до природженої культурна акумуляція і передача життєвого досвіду становить головну умову відтворення, існування, розвитку людини, людського роду, суспільної форми життя людства. Отже, у процесі функціонування соціального організму, суб'єктів діяльності об'єктивно виникають два взаємонеобхідних, взаємодоповнюючих, взаємопов'язаних функціонально-структурних етапи: створення-накопичення та трансляції-споживання людського досвіду із задіянням культури.

Цей етап надбіологічної детермінації діяльності індивідів, їхнього суспільного буття через опанування, успадкування накопиченої іншими поколіннями соціокультурної спадщини чітко виокремлюють у різних науках і називають по-різному: і соціалізацією (у філософії, соціології, психології), і окультурненням (у культурології), і інкультурацією (в етнографії), і становленням особистості ("суспільного обличчя") людини (в соціології, психології), і вихованням (у педагогіці). Він взагалі може здійснюватись двома опозиційними шляхами: 1) стихійно, спонтанно, спорадично, випадково, хаотично, різнонапрямлено та 2) однонапрямлено, організовано, упорядковано, доцільно. У другому випадку клас соціально-культурних явищ цілеспрямовано-організованого позабіологічного формування діяльності, культури нових поколінь індивідів узагальнюється в систему, яку через її принципово важливе значення для людського життя потрібно теоретично, понятійно-категоріально позначити. Найбільш підходить для цього термін "освіта". *Всі освітні явища мають головну системну якість бути надбіологічно виробленим способом цілеспрямованого, організовано-упорядкованого інформаційного окультурнення індивідів з метою забезпечення соціально-культурного життя.* Ця фундаментальна властивість освіти концентровано виражає саму її суть, інтегрує всі її інші освітні характеристики.

У такий спосіб виводиться гранично широке поняття освіти, з'ясовуються її сутність, генеральна функція, місце та межі в системі культури і соціального організму в цілому, об'єктивні критерії виділення. Дане тлумачення освіти відкриває теоретичні перспективи її подальшого системного дослідження, дає змогу з самого початку уникнути всіляких її редукцій та спрощень, невизначеностей та довільностей в інтерпретації. Отже, освіта є процесом і результатом цілеспрямованого формування культури людини.

Взагалі кажучи, мова має йти не тільки про культуру окремої людини, а про культуру суб'єкта діяльності взагалі, яким можуть бути і людська персона, і соціальна група, і все планетарне людство. Відповідно, можна говорити про освіту конкретної людини, тієї чи іншої (національної, етнічної, класової, професійної, релігійної і т. ін.) групи людей, локального, регіонального чи глобального людського суспільства.

Підкреслимо надзвичайне значення освіти для життя людей, оскільки специфічною особливістю діяльності як способу їх існування є безперечне домінування у ній набутих складових над первісно природженими. Цей неспростовний факт переконливо підтверджується хоч би добре відомими випадками і наслідками вигодовування тваринами дітей: ізольовані від культури, культурного досвіду останні не ставали справжніми людьми. Зазначимо також, що освіта як спеціалізована складова в соціально-культурному організмі (який самоорганізовується, самозберігається, самопідтримується, саморозвивається) протистоїть стихійним і тому малоефективним культурним механізмам передачі досвіду, необхідного для відтворення гуманітарного суспільного життя.

Слід зробити ще одне зауваження принципового характеру. Досі мова йшла про процес програмування діяльного буття через "розпредметнення" "опредметненої" культури, тобто відчуженої, що існує незалежно від людини, не зникає із її смертю. Культурна предметність - суть "предметне інобуття людини" [90], в якому акумульовані її сутнісні сили (потреби, здібності, уміння) та життєво важлива інформація (знання, цінності тощо).

Проте є найважливіший вид діяльності - спілкування, продукт якого не постає предметністю культури у прямому розумінні. Спілкування є міжсуб'єктною взаємодією, що породжує спільність людей, певний рівень їх духовного єднання та єдності практичних дій [88]; воно, одначе, маючи певні форми, способи і засоби реалізації, разом із своїм результатом не існує і не мислиме поза суб'єктами, між якими воно відбувається. Однак відносна незалежність цієї особливої складової культури проявляється, якщо її розглядати з позицій індивіда, що входить у соціально-культурне життя і застає певне культурне багатство, яке має своєю невід'ємною частиною культуру спілкування, що теж підлягає опануванню, зокрема шляхом освіти.

Крім того, культурний феномен спілкування дає змогу краще зрозуміти інший важливий продукт людської діяльності - суспільні відносини. Як похідна діяльності і одночасно її детермінанта вони мають бути включені до складу культури [161] як особливий її підклас. З'ясування діалектики спілкування та міжлюдських відносин показує, що "форма спілкування, котра "обумовлюється виробництвом", породжує певні суспільні відносини між людьми, що діють" [88]. "Якщо під спілкуванням мати на увазі міжособистісні відносини, то вони безпосередні, прямі, контактні, а суспільні відносини - це відносини опосередковані, посередні, поза- та надособистісні; спілкування ... є і спосіб перетворення опосередкованих зв'язків у безпосередні, і механізм переводу безпосередніх взаємодій між людьми в соціальну реальність, що відчужується від них та набуває самостійного буття" [там же].

У соціально-гуманітарній літературі, зокрема стосовно розвитку особистості, слова "соціальна" та "культурна", коли мова йде про детермінацію формування людини, часто вживаються синонімічно. Слід уточнити їх специфічну смислову різницю, оскільки, хоч вони тісно і нерозривно взаємопов'язані між собою та обумовлюють одне одного, все ж таки не тотожні. Зрештою, суспільство зумовлює процеси олюднення народжених індивідів, але реалізує це засобами культури. Інакше, соціально-групова форма життя може реалізуватись і генетичними (стадо, зграя), і культурними механізмами (власне гуманітарне суспільство). На "соціальності", генетично запрограмованій, виросла соціальність культурного походження, яка доповнила та перетворила першу. Отже, соціально обумовлене становлення людини як особистості, тобто її соціалізація, набуття нею "соціального обличчя" відбувається шляхом освоєння індивідом певної культури. Сама ж культура (у розумінні штучного творіння) поза соціумом взагалі не може виконувати функції трансляції досвіду.

Підсумовуючи сказане, можна систематизовано подати існуючі механізми акумуляції і передачі життєвого досвіду, які інформаційно забезпечують відтворення, збереження та розвиток живих організмів, у вигляді *табл. 1.1*, що дає змогу краще побачити місце освіти в програмуванні становлення і буття останніх. Для наочності можна також показати місце культури та освіти в загальній системі механізмів біологічно-соціально-культурної детермінації діяльного існування людини наступною схемою *(рис. 1.1)*.

Нарешті, слід пояснити, обгрунтувати вибір терміну "освіта" для позначення класу явищ, які забезпечують цілеспрямоване інформаційне окультурнення людини, освоєння нею культурного досвіду. Адже відомо, що для цього деякі педагогічні дослідники і практики використовують слова "виховання" та "навчання". Уточнення понятійної специфіки кожного з цих термінів доцільно здійснити через з'ясування співвідношення того сутнісного, що вони виражають.

Перш за все навчання як зажиттєве набуття індивідуального та колективізованого життєвого досвіду, як вироблення умовних рефлексів властиве багатьом живим організмам і не може відобразити особливості культурного способу збереження та передачі досвіду у людському суспільстві. Тому навчання як будь-яке позагенетичне постнатальне набуття досвідченості, з одного боку, ширше ніж освіта, яка є механізмом опанування суто культурно виробленого і накопиченого досвіду. У зв'язку із сказаним освітня сфера вбирає навчання, але культурне, до того ж упорядковане, однак не зводиться до нього, оскільки воно виражає лише процес, тоді як освіта має процесуальну та результативну складові. Отже, з другого боку, навчання вужче за освіту.

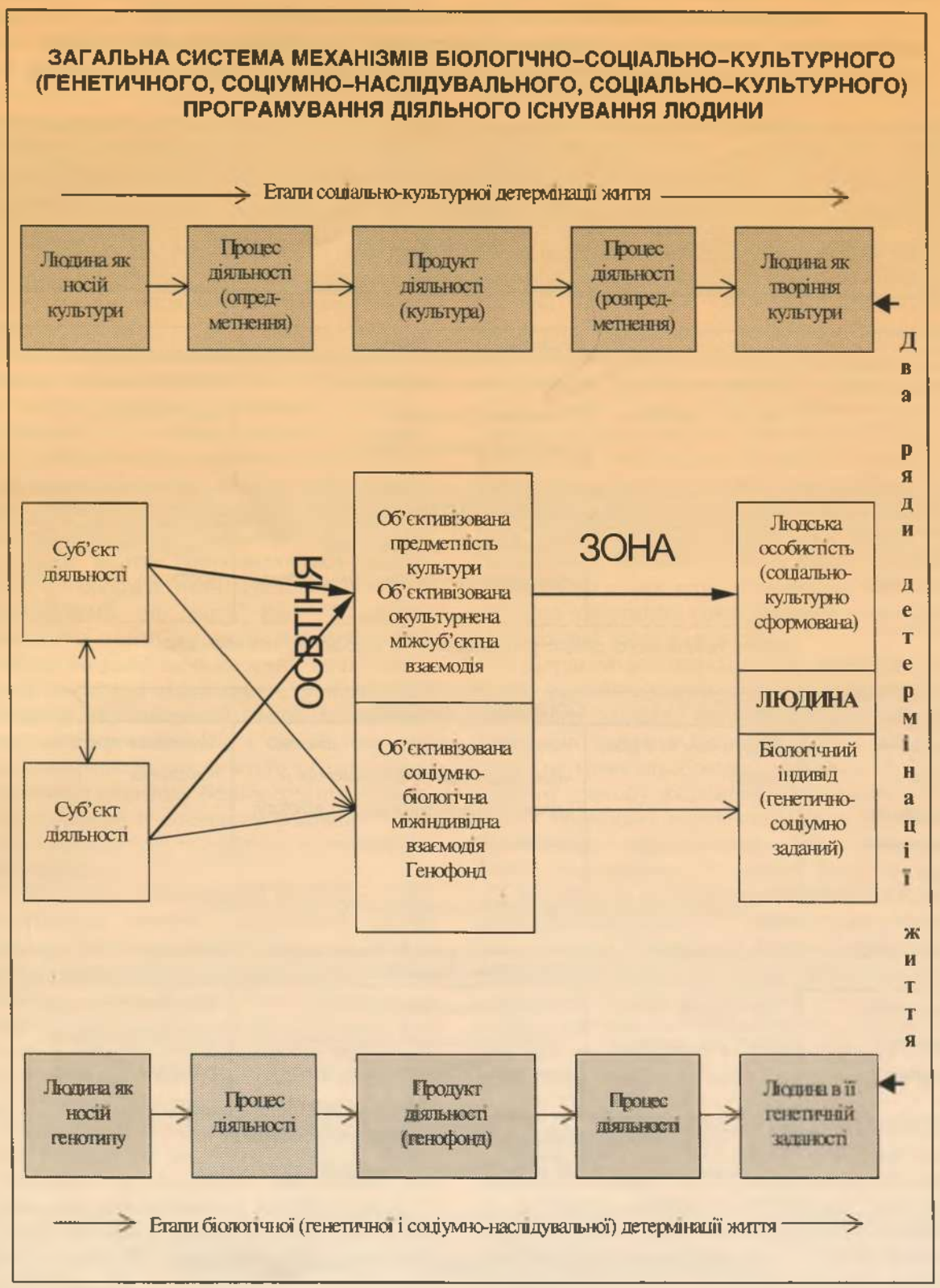
Словом, освіта і навчання не тотожні, їхня відмінність двопланова. Ця відмінність не усувається, якщо навіть вважати, що навчання є "цілеспрямована, організована, систематична передача старшим та засвоєння підростаючим поколінням досвіду ..." [136], оскільки формально на тих самих засадах дорослі тварини вчать молодших особин пастись, полювати, літати, співати і т.п. Відмінність зберігається в тім, що у людському суспільстві

Таблиця 1.1

ГЕНЕРАЛЬНІ СТРАТЕГІЇ ЖИТТЯ ВІДПОВІДНО ДО ОСНОВНИХ МЕХАНІЗМІВ АКУМУЛЯЦІЇ І ПЕРЕДАЧІ ЖИТТЄВОГО ДОСВІДУ, ЩО МОДЕЛЮЄ ТА ПРОГРАМУЄ ВІДТВОРЕННЯ, ЗБЕРЕЖЕННЯ І РОЗВИТОК ЖИВИХ ОРГАНІЗМІВ

МЕХАНІЗМ ЖИТТЄВОГО ПРОГРАМУВАННЯ	АКУМУЛЯНТ ПРОГРАМИ ЖИТТЯ	ХАРАКТЕРИСТИКА ЖИТТЄВОЇ ПРОГРАМИ ЗА СПОСОБОМ ЇЇ НАБУТТЯ І ДІЇ	НА ЯКІ ЗОВНІШНІ УМОВИ ЖИТТЯ РОЗРАХОВАНА ПРОГРАМА
ГЕНЕТИЧНА ПАМЯТЬ			
Генетичний код	Генофонд популяції, генотип особини	Природжена, фіксована, з певними мутаціями протягом життя особини	Слабо змінювані за життя ряду поколінь
НЕРВОВА ПАМ'ЯТЬ			
Навчаємість індивідуальна	Нервова система	Позагенетична, зажиттєво індивідуально набута, змінювана	Змінювано-повторювані протягом життя особини
(участь генетичного апарату у природному відборі за навчаємістю)			
СОЦІУМНА ПАМ'ЯТЬ			
Навчаємість соціумно-індивідуальна: наслідування, імітація	Соціум (сім'я, зграя, стадо)	Успадкована зажиттєво шляхом індивідуального наслідування й імітації колективізованого досвіду, змінювана	Змінювані протягом життя покоління
(участь генетичного відбору за навчаємістю і соціумністю)			
КУЛЬТУРНА ПАМ'ЯТЬ			
Навчаємість соціально-культурна	Культурний фонд, культурна традиція	Успадкована зажиттєво-спорадично через прилучення до культури суспільства, змінювана	Кардинально-швидко, штучно-культурно змінювані
(поступове звуження і припинення видоутворюючої дії генетичного відбору у соціально-культурному середовищі)			
АКТУАЛІЗАЦІЯ ШВИДКОСТІ, ТОЧНОСТІ І ПОВНОТИ НАВЧАННЯ			

Рисунок 1.1


ЗАГАЛЬНА СИСТЕМА МЕХАНІЗМІВ БІОЛОГІЧНО-СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО (ГЕНЕТИЧНОГО, СОЦІУМНО-НАСЛІДУВАЛЬНОГО, СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО) ПРОГРАМУВАННЯ ДІЯЛЬНОГО ІСНУВАННЯ ЛЮДИНИ
Етапи соціально-культурної детермінації життя
Людина як носій культури
Процес діяльності (опред-метнення)
Продукт діяльності (культура)
Процес діяльності (розпред-метнення)
Людина як творіння культури
Два ряди детермінації життя
Суб'єкт діяльності
Суб'єкт діяльності
ОСВІТНЯ
Об'єктивізована предметність культури Об'єктивізована окультурнена міжсуб'єктна взаємодія
Об'єктивізована соціумно-біологічна міжіндивідна взаємодія Генофонд
ЗОНА
Людська особистість (соціально-культурно сформована)
ЛЮДИНА
Біологічний індивід (генетично-соціумно заданий)
Людина як носій генотипу
Процес діяльності
Продукт діяльності (генофонд)
Процес діяльності
Людина в її генетичній заданості
Етапи біологічної (генетичної і соціумно-наслідувальної) детермінації життя

навчання забезпечується надбіологічно-культурно, а у тваринному соціумі біологічно-генетично. Інколи, щоб розвести людське і тваринне навчання, вживають терміни "научіння" (у тварин) та "навчання" (у людей) [115]. Проте і такий захід, очевидно, не усуває принципової різниці між освітою та навчанням.

Що стосується "виховання", то у педагогіці дане поняття не має однозначного тлумачення. Чітко виділяються принаймні три понятійні позиції. Згідно з першою з них виховання розглядається у так званому широкому розумінні - "це вплив на розвиток і результат такого впливу. Це значення мають на увазі, коли справедливо стверджують, що людину виховує все його життя" [162]. Або: "Виховання як суспільне явище - складний та суперечливий соціально-історичний процес входження, включення підростаючих поколінь у життя суспільства" [136].

Відповідно до другої позиції виховання тлумачиться вужче: "В більш спеціальному, вузькому розумінні виховання - це робота вихователів, цілеспрямоване керівництво розвитком і результати цього керівництва" [202]. "Виховання - цілеспрямований і свідомо здійснюваний педагогічний процес організації та стимулювання активної діяльності особистості, що формується, з оволодіння суспільним досвідом" [200].

З третьої позиції виховання бачиться ще більш вузько та специфічно і пов'язується конкретно з формуванням ціннісної духовності, системи цінностей, ціннісної орієнтації та поведінкових якостей людини. Прихильники цієї позиції переконані, що "підміна вузького значення даного поняття широким закриває шлях до розуміння специфіки виховання. Разом з тим, не можна погодитись зі зведенням виховання, як це інколи зустрічається, до передачі особистості моральних цінностей, адже світ цінностей включає в себе і політичні, і релігійні чи атеїстичні, і естетичні розділи, в силу чого виховання слід розуміти як цілеспрямоване формування всього кола ціннісних орієнтацій особистості, тобто її світоспоглядання, світогляду, світовідношення в цілому" [89].

Слід системно розвести поняття освіта і виховання. Для розв'язання цього завдання потрібно насамперед виходити із спроможності того чи іншого означення відобразити реально існуючі педагогічні явища: непридатність певного поняття охопити педагогічні реалії і факти є першою ознакою необхідності зміни його тлумачення. Власне у перебігу педагогічного життя людства цей процес перманентно і відбувається: "Зміст ... педагогічних понять не стабільний. У категоріях відображуються зміни явищ та ступінь проникнення наукової думки у сутність кожного явища... Розробка системи педагогічних понять, уточнення відповідних визначень і термінології триває" [202].

Отже, припустимо, що під освітою, справді, як вважає багато педагогічних працівників, слід розуміти "процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь та навичок". Тоді одразу виявляється обмеженість такого поняття для опису, наприклад, художньої (музичної, образотворчої, акторської і т.д.) освіти, де знання та уміння з навичками важливі і необхідні, але недостатні. Більше того, знання тут не головні, а допоміжні, в основі ж - не пізнання, а творення, продукування й освоєння художніх образів, тобто художня творчість. Наведена формула неспроможна охопити і такий продукт людської духовності як моральні, естетичні цінності, що не є знаннями чи уміннями, одначе теж мають бути освоєні за програмами освітніх закладів. Цілком доречно згадати про релігійні освітні заклади - академії, семінарії та освітні курси у цивільних установах освіти - "релігія", "релігійне виховання" (звернемо увагу, не релігієзнавство чи теологія як наукові предмети), що особливо поширені на Заході і в яких передаються-сприймаються не знання, а догми, заповіді, постулати, віра. Можна стверджувати, що зараз існують заклади зі статусом освітніх, які пов'язані з будь-якими проявами, напрямами, складовими людської діяльності, котра, звичайно, не зводиться до знань та умінь, а значно більш полікомпонентна.

Тому поняття освіти увесь час розширюється, наприклад, через включення до нього "культурних цінностей" і т.д., що передаються новим поколінням, аж до тлумачення освіти як організованого транслятора сукупного людського досвіду, про що йшлося вище. Отже, слід закріпити за освітою її гранично широку інтерпретацію як цілеспрямовано-упорядкованого процесу і результату сукупного інформаційного окультурнення людини, а за вихованням залишити його специфічну функцію формування системи духовних цінностей особистості, розглядаючи його як невід'ємний компонент освіти.

Таке трактування припускав великий А.С.Макаренко: "Я вважаю, що виховання є вираз політичного кредо педагога, а його знання є допоміжними" [317]. Така позиція й

у віце-президента Російської академії освіти М.Д.Нікандрова: "... цілі виховання (цінності) не породжуються самою педагогікою. Вони породжуються ідеологією, транслюються всім укладом життя. Педагогіка бере їх готовими, лише перекладаючи на власне педагогічну мову і - це найголовніше - забезпечуючи технологію власне виховання, "прищеплення" цінностей" [184] та у нашого співвітчизника М.Й.Боришевського: "Основою виховання людини як творчої, гуманістичної особистості є, безумовно, багатогранність, альтернативність системи духовних цінностей - моральних, естетичних, світоглядних, суспільно-політичних та інших ідей, ідеалів, взірців, еталонів, що служать для зростаючої особистості базою для вибору і конструювання власного, суб'єктивно значущого життєвого ідеалу" [20].

Власне такий погляд тепер офіційно переважає, оскільки і в Конституції України (ст. 53), і у вітчизняному законі про освіту, і освітньому законодавстві інших країн близького та далекого зарубіжжя йдеться насамперед про освіту як глобальне явище. В ЮНЕСКО загальноприйнятим також є термін освіта. У світовій практиці не зустрічаються міністерства виховання, проте, як правило, існують міністерства, департаменти, комітети, асоціації освіти, які займаються і вузькоспецифічними порівняно з освітою виховними питаннями, маючи для цього "виховні" підрозділи, відділи, сектори (яскравий приклад цього дає Франція). Більшість педагогічної літератури виходить з назвами "освітнього" характеру, маючи "виховні" частини, розділи, рубрики у своєму складі.

Освіті у планетарному масштабі відводять глобальну роль в освоєнні людьми накопиченого життєво важливого культурного досвіду, що відображено, приміром, у Загальній декларації прав людини [31] та Конвенції про права дитини [106]. Тому законодавчо закріплено право громадян на освіту, при цьому виховання розуміють або як складову освіти, або як стихійні позаосвітні процеси, що детерміновані всім життям. В останньому випадку краще використовувати термін "соціалізація" - "історично обумовлений, здійснюваний у діяльності та спілкуванні процес і результат засвоєння та активного відтворення індивідом соціального досвіду" [115], - який зараз дедалі ширше застосовується педагогами і соціологами. Адже "соціалізація може протікати як в умовах виховання, тобто цілеспрямованого формування особистості, так і в умовах стихійного впливу на особистість, що розвивається, різних, іноді протилежно напрямлених факторів суспільного буття" [там же].

До речі, в англомовних та деяких інших країнах Північної Америки, Західної Європи, Східної Азії термін виховання (bring up, nurture, fostering, care, nourish, ets. [400]) майже не вживається для позначення цілісної освіти і йому в вітчизняній літературі приписується таке значення лише через довільність перекладу та застаріло-побутовий традиціоналізм у тлумаченні педагогічних явищ, які насправді в оригіналі записуються "education" (освіта), "learning" (навчання-учіння) та "teaching" (навчання-викладання) [4,170,400].

Та і в Україні все менше зустрічається педагогів, які, приміром, цілеспрямоване навчання математиці та планомірний розвиток у такий спосіб абстрактного мислення називають вихованням. Однак про формування ціннісних орієнтацій, моральних або естетичних почуттів кожен скаже, як про виховання з його конкретною специфікою.

Таким чином, слід визнати, що вживання терміну "виховання" у "широкому" і "вузькому" розумінні, смислова аморфність і багатозначність понять "освіта", "навчання" можуть бути нормою для побутової мови з її полісемантизмом та інформаційною надмірністю, умовною жаргонністю і діалектизмами, але є неприпустимим для науки, у тому числі педагогіки, державного управління, які потребують точних, однозначних понять, тим більше категоріального порядку. Таке понятійно-термінологічне розведення необхідне для більш адекватного відображення специфіки та родової ознаки того чи іншого педагогічного феномену. Крім того, всяка справжня наука (не може бути виключенням педагогіка або державне управління), що характеризується загальнолюдським статусом, має прагнути не тільки до максимального уточнення свого категоріально-понятійного апарату, а й до його інтернаціоналізації, інтегрування у світову систему наукових знань. З огляду на це варто поступитися деякими національними термінологічними традиціями, які відживають, заради розвитку єдиної світової науки та її складових.

Останнім часом у педагогічну науку наполегливо впроваджується стосовно особистості дуже широка у загальнонауковому плані категорія "розвитку". Проте "педагогічна сторона проблеми залишається розробленою вкрай недостатньо. Якщо прослідкувати динаміку розв'язання цієї проблеми з часів К.Д.Ушинського до Л.В.Занкова, то побачи-

мо, що деякий прогрес у вирішенні проблеми, зрештою, є, однак радикальних зрушень, на жаль, не помітно. Чіткої програми та методики розвитку учнів ще немає" /В.С.Ледньов/. Заключна наведена думка однозначно свідчить, що пропонується разом з програмами і методиками освіти, навчання, виховання мати цей самий педагогічний інструментарій і для "розвитку", тобто останній виступає чимось самостійно-відокремленим та рядоположним у даному аспекті з трьома названими категоріями педагогіки.

Такий підхід очевидно побудований на непорозумінні: освіта, культурно організоване навчання, виховання і є процесами та способами розвитку людської особистості, спрямовані на нього. Поза ними може бути лише стихійний розвиток людини у соціокультурному середовищі. Цілеспрямована соціально-культурна розвинутість людини - цілковито мета і результат освіти, виховання, культурно-орієнтованого навчання. Останні, якщо вони не є суть цілеспрямованим розвитком особистості, не мають сенсу. Отже, розвиток не може бути однопорядковим з освітою, вихованням, педагогічним навчанням і тим більше підміняти їх.

Скоріше розвиток як незворотний процес ускладнення соціально-культурної організації людини, як її сходження від некультурності, примітивно-простої, хаотично-розупорядкованої до високої, складної, багатогранної, багатофункціональної, цілісно-інтегрованої культурності, є показником ефективності, інтенсивності, функціональної повноти і достатності, наслідком та продуктом освіти, навчання, виховання, які власне існують заради людського розвитку. На це звертав увагу ще С.Л.Рубіншейн: "Дитина розвивається, виховуючись та навчаючись, а не розвивається, і виховується, і навчається" [365].

Підсумково систематизовану понятійну співвідносність основних категорій педагогіки "освіти", "навчання", "виховання", "соціалізації", "розвитку особистості" можна подати *табл. 1.2.*

Науково-категоріального статусу освіті надає не тільки зіставлення з даними педагогічними явищами, але й послідовний і контекстуальний її розгляд, з'ясування значення та позначуваного в терміні "освіта" шляхом точного розкриття місця цього поняття також у системі категорій: природа, суспільство, людина, культура, життя і діяльність, їх біогенетична та соціокультурна, стихійно-хаотична і цілеспрямовано-упорядкована детермінація. Це дає теоретичну базу для розвитку філософії освіти, загального освітознавства.

2. КУЛЬТУРНО–ІНФОРМАЦІЙНА ТЕОРІЯ ОСВІТИ

Генезис і розвиток освіти

Місце і реальну роль освіти в організації та відтворенні соціально-культурної форми життя можна краще зрозуміти у процесі аналізу генезису освітньої системи. Генетичний розгляд освіти поглиблює і уточнює певні уявлення про неї, що отримані контекстуально-вивідним шляхом, а також рельєфно показує, чому на певному етапі розвитку людства (у філогенезі) виникають потреби у ній, і чому вона знову щоразу стає необхідною (в онтогенезі) для успішного формування окремої людської особистості. Методологічна перевага генетичного пояснення складноорганізованих об'єктів полягає, як уже підкреслювалось, у тому, що воно "дозволяє розглянути ці об'єкти у "природно чистому" вигляді, у таких його простіших зв'язках і відношеннях, які виражають саму суть явища, уловити які стає набагато важче чи взагалі неможливо при аналізі його (явища - В.Л.) більш розвинутих історичних станів" [158]. Крім того, історико-генетичний аспект дослідження, розкриваючи напрямленість еволюції освітньої сфери, дає певні основи для її подальшого прогностичного вивчення, передбачення перспектив та ймовірного майбутнього.

Уже біологічна форма існування організмів створює філогенетичні передумови (хоч і віддалені) для зажиттєвого соціально-культурного успадкування досвіду, а тим самим і для явища освіти. Оскільки конкретні обставини мешкання тварин широко варіюються, їх життєдіяльність не може забезпечуватись лише генетичною передачею усталеної інформації, потребує постнатального набуття, утримання і передачі досвіду в процесі взаємодії з навколишнім середовищем. Численні приклади такого навчання живих істот, під впливом якого значно трансформуються і природні інстинкти, наводить, приміром, академік П.В.Симонов [305,308].

Вони, зокрема, свідчать, що "реалізація того чи іншого безумовного рефлексу залежить від наявного функціонального стану тварини" і що інстинкти "зазнають досить суттєвих змін у залежності від віку", тобто відбувається постнатальне "дозрівання безу-

Таблиця 1.2

ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНА СПІВВІДНОСНІСТЬ ТЕРМІНІВ "ОСВІТА", "НАВЧАННЯ", "ВИХОВАННЯ", "СОЦІАЛІЗАЦІЯ", "РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ"

ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ ТЕРМІН	ЩО СУТНІСНО ВИРАЖАЄ	ЖИТТЄВА СФЕРА ДІЇ
ОСВІТА	Сукупний процес і результат цілеспрямовано-організованого інформаційного окультурнення людини, освоєння нею культурного досвіду	Соціально-культурне життя
НАВЧАННЯ	Процес зажиттєвого набуття індивідуального і колективізованого досвіду - життєво важливої інформації	Біогенетичне, соціокультурне життя
ВИХОВАННЯ	Процес і результат цілеспрямовано-упорядкованого набуття людиною ціннісних орієнтацій, цінностей, формування на цій основі її поведінки	Соціально-культурне життя
СОЦІАЛІЗАЦІЯ	Сукупний (стихійний і упорядкований) процес та результат набуття людиною колективізованого культурного досвіду	Соціально-культурне життя
РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ	Незворотний процес ускладнення культурно-інформаційної організації людини, збагачення культурного досвіду особистості	Соціально-культурне життя

мовних рефлексів під впливом та при взаємодії з умовними", які набуваються індивідуально [306]. Отже, на біологічному рівні немає непрохідної межі між безумовними та умовними рефлексами, які взаємодіють, перебувають у "складних стосунках" і не можуть абсолютно, метафізично протиставлятись одні одним.

Якісно новим ступенем у постнатальному набутті життєво важливих рефлексів стало вироблення соціумно-наслідувального механізму колективізації індивідуального досвіду, соціумного його утримання та наступної передачі через наслідування, імітацію [158,161]. Імітаційна поведінка в елементарних і складних біосоціумах (сім'я, зграя, стадо) забезпечила додатковий до генетичного канал кумуляції та просторово-часової трансляції від однієї генерації до іншої необхідної для життя поведінкової активності.

Власне у такий спосіб живі істоти дістали історичну можливість, не удаваючись до повільного дарвінського відбору, "вчитися на чужому досвіді". Шляхом наслідування молоді тварини оволодівають масою важливих навичок, наприклад, спроможністю пастись у копитних. При цьому ефективність імітаційного впливу надзвичайно залежить від віку. Дорослі антропоїди, які свого часу не були навчені спорудженню гнізда, втрачають здатність до цього. Драматичних змін зазнає батьківський інстинкт у мавп, що сепаровані в дитинстві від матері, коли пізніше у них народжуються власні діти [306].

До речі, імітаційне навчання краще виражене у тварин, які ведуть груповий спосіб життя [там же]. Показано, що механізми, які забезпечують зоосоціальну організацію та ієрархію, є як природженими, так і умовнорефлекторними. Емоційно негативні впливи (голод, страх, біль, самотність) посилюють потребу в контакті та прискорюють процес "соціалізації". Позбавлення пацюченят можливості гратися робить їх менш здібними до вироблення складних навичок. Тварини мають здатність до реагування на сигнали біди іншої особини. Велике значення має потреба дотримання норм поведінки. Японські дослідники на основі довготривалих спостережень описали стереотипізацію і трансляцію конкретних форм поведінки у стаді вищих приматів [161].

Цей механізм колективного накопичення суспільно значущого досвіду та його передачі між суб'єктами з метою підтримки соціального життя діє й у людському соціумі. Наприклад, між людьми циркулюють, часто не проходячи через їх свідомість, тобто на рівні підсвідомості, загальноприйняті зразки поведінки, моральні норми, певні неусвідомлені стандарти дій, оцінки тих чи інших вчинків і т.ін.

Ще один якісний стрибок у системі механізмів накопичення, збереження та успадкування життєвого досвіду відбувся з появою культури, що зробила можливою нову (порівняно з біологічною - індивідуальною і соціумною) надбіологічну соціально-культурну форму життя. Виникнення цього культурного механізму пов'язується з удосконаленням предками людини у їх боротьбі за виживання "насамперед таких видів передадаптацій, як стадний спосіб життя та здатність маніпулювати різними предметами" [161]. Переломним етапом вважається перехід від використання природних знарядь у колективній життєдіяльності до їх виготовлення. Відтоді розпочався принципово новий процес швидкого накопичення людського досвіду у створених людьми та відчужених від них і не вмираючих з ними предметах. Одночасно продукувались нові суспільні відносини, які породжувались людським спілкуванням у цілеспрямованій взаємодії щодо вироблення та використання знарядь праці. У свою чергу соціально-групова форма життя виступила не тільки можливим середовищем для зародження культури, а стала прискорювачем акумуляції культурної спадщини. Культурний механізм успадкування в гуманітарному суспільстві суттєво доповнив, частково замінив біогенетичне програмування людського становлення і буття.

Оскільки нова форма людської активності виростала на базі біологічно-тваринних властивостей поступово, остільки культурна складова у співвідношенні з первісно-природною поведінкою спочатку була незначною, додатково-допоміжною (хоча й з великими потенційними можливостями). Невеликий обсяг культурної спадщини, що підлягала передачі новим генераціям для забезпечення соціально-культурної форми життя, повільне на початкових етапах абсолютне зростання цього обсягу робили можливим його природне засвоєння за час біофізичного визрівання індивіда. Отже, процес культурного формування діяльного існування людини початково міг реалізовуватись безпосередньо у її побутовій та матеріально-виробничій практиці і не потребував спеціальних заходів. Таке становище значною мірою консервувалось тим, що родоплемінні общини як основна первинна форма людської спільноти довгий час залишались відносно невеликими і були певною мірою ізольовані одна від одної. На якому

рівні застигає культура у географічно відокремлених людських соціумах видно на прикладі існуючих нині відносно ізольованих нечисельних народів.

Механізми соціалізації, окультурнення, "інкультурації" людей у первісних суспільствах грунтовно досліджені в роботі [83]. У даному монографічному виданні за редакцією академіка Ю.В.Бромлея узагальнено значний археологічний та етнографічний матеріал, застосовано метод етнографічних аналогів, які збереглися у ряді важкодоступних районів Північної та Південної Америки, Азії, Африки, Океанії. У праці робиться висновок, що окультурнення, можна припускати, "підростаючого покоління у найстародавніших людей багато в чому нагадувало цей процес у вищих тварин. У них ... необхідні для життя навички значною мірою набуваються не спадково, а виробляються у процесі спостереження за дорослими тваринами, наслідування їх, особливо в іграх, при навчанні дорослими свого потомства. Скоріш за все і в колективах людей, що формувались, діти освоювали необхідні для життя навички, спостерігаючи за діяльністю дорослих: виготовленням знарядь праці, полюванням та збором їстівних рослин і т.ін. Імітуючи цю діяльність в іграх, діти готувались до життя мисливців та збирачів" [там же].

Навряд чи можна в цьому сумніватись, оскільки членоподільна людська мова в даний період тільки формувалась. Навіть "набагато пізніше, у ранньо- та пізньопервісних общинах стародавніх людей навчання звичайно було неформальним. Провідну роль у ньому відігравали не словесні повчання, а самостійні спостереження з наступним наслідуванням їх. Саме так, наприклад, здійснювалась соціалізація ... в общинах нетсиликів та атапасків Американської Арктики та Субарктики, ягуа тропічної Америки. Інколи такий тип інкультурації зберігався пізніше - уже в епоху класоутворення ..." [там же].

У монографії переконливо доводиться, що основними інститутами соціалізації були община, сім'я, група однолітків. У родоплемінних общинах, де ще не розпочалася майнова та соціальна стратифікація її членів, не зафіксовано інших, тим паче спеціально організованих (тобто власне освітніх), інститутів передачі наявного культурного досвіду. Хоча вже на цьому етапі спостерігаються елементи цілеспрямованого культурного впливу дорослих на підростаюче покоління, які, однак, органічно вплетені в побут і практику людей. Такими освітніми складовими виступають навчання ходьби, гігієни, застереження небезпеки, прищеплення норм поведінки, знайомство з уявленнями про світ [83]. Важливо, що безпосередня включеність навчання і виховання у повсякденне життя характеризувалась практичною відсутністю фізичних або психічних насильств, покарань у процесі соціалізації дітей: заохочувалась їхня самостійність у набутті досвіду, ініціатива, домінував, за виразом І.С.Кона, дбайливо теплий емоційний тонус ставлення батьків і старших членів сім'ї до дітей, які допускались усюди, бачили і чули все [там же].

На пізніших етапах, коли відбуваються розклад первіснообщинних і становлення класових відносин, починаються відокремлення, автономізація, оформлення самостійних освітніх явищ, хоч не втрачають свого значення і традиційно існуючі механізми інкультурації. Так, у [83] описуються школи на деяких островах Полінезії. Ці школи навіть поділялись на вищу (для знаті) та нижчу (для простих людей). Крім шкіл, як спеціалізоване освітнє явище, існувало також індивідуальне учнівство у майстрів-ремісників - будівельників хат, човнів і т.ін. [там же].

Слід підкреслити, що історично перші загальні школи були орієнтовані на спрямовану передачу широкого кола складових культурного досвіду. Ще одна принципова особливість супроводжувала перехід до класових відносин: на порозі класового суспільства стають правилом у навчанні та вихованні фізичні покарання і залякування (приміром, злими духами) дітей. Особливо суворо припинялись повільне засвоєння та порушення норм соціальної поведінки. Таким чином, протягом еволюції первісного суспільства покарання як засіб соціалізації мало тенденцію до поширення та набуття більш жорстоких форм, ласкаве поводження батьків з дітьми ставало дедалі рідшим.

На думку дослідниці школи Київської Русі Л.В.Жаркової [62], є "підстави вважати, що ранньою формою керівництва пізнанням і поведінкою дітей у найдавніший період життя праслов'ян було пестунство". Вона відмічає, що слово "пестун", яке означає шановану, досвідчену людину, якій громада доручала освітню справу, зустрічається в найдавніших пам'ятках культури, у давньоруській, болгарській, словацькій, польській та чеській мовах. На жаль, важливі свідчення існування освіти і педагогів у глибинах віків історії Київської Русі не дають змоги, проте, встановити, коли саме з'явилась освіта як самостійний культурний феномен. До речі, Л.В.Жаркова також

відмічає посилення жорстокості у поводженні з дітьми в процесі їх соціалізації та освіти: якщо пестун мав створювати "сприятливий емоційний фон для засвоєння ... соціального досвіду", то пізніше, за словами Ф.Науменка, "хвала різці оспівується в усіх азбуковинах. Різка була й на Русі основним засобом стимуляції дітей у шкільній науці" [там же].

Мабуть, удавання до силових прийомів навчання та виховання дітей виникло у суперечливо-нерівноважній ситуації, що складалася. З одного боку, нагромадження культури, акумульованого у ній людського досвіду, підвищення його ролі у житті дедалі більше відчувалось людьми, і врешті на прикладах власної та чужої долі усвідомлювалась необхідність грунтовного опанування ним, що, однак, уже не могло відбуватись безпосередньо і невимушено у побутово-практичній діяльності. З другого - система освіти, яка розвивалась для задоволення даної потреби, не володіла адекватними педагогічними технологіями. Проте не тільки наші предки допускали хибні підходи щодо способів та засобів навчання і виховання. Використання освітніх технологій не за їх призначенням поширене й сьогодні. Типовим прикладом є численні, але, як відомо, малорезультативні спроби сформувати, скажімо, моральну людину виключно шляхом передачі їй етичних знань на теоретичному рівні.

Якщо висновки Л.В.Жаркової і ряду інших дослідників історії української освіти [6,82,292] побудовані на точних фактичних даних, то О.О.Любар і Д.Т.Федоренко - автори важливого дослідження освіти і педагогічної думки у Київській Україні-Русі епох палеоліту та неоліту - роблять сміливі й широкі узагальнення, не маючи прямих доказів, а грунтуючись на посередніх свідченнях археології, історії культури, літературних джерел, народних традицій, звичаїв, обрядів тощо [155]. Проте їх погляди на освітогенез по суті збігаються із вищерозглянутою точкою зору на зародження і розвиток освітніх (виховних в інтерпретації авторів) процесів в історичних глибинах людського роду, яка базується на методі етнографічних аналогів.

Так, вони стверджують, що "виховання дітей в первісній дородовій общині носило, в основному, наслідувальний характер", хоч "вже існували певні заборони" типу "обережно, можеш пошкодитись" [155]. Ними також виділяється "невідокремлений період виховання", коли воно "здійснювалось в процесі виробничої діяльності", та його "відокремлений період". "Виховання відокремлюється від загального процесу трудової діяльності людей в міру удосконалення знарядь праці ...". Аналізуючи трипільську культуру, О.О.Любар і Д.Т.Федоренко ставлять питання: "Тож чи існували школи для дітей праукраїнців?" І далі міркують: "Як відомо, для створення школи повинні природно скластись певні умови, а саме: достатній ступінь розвитку засобів виробництва, знарядь праці та різних видів господарської діяльності; високий рівень духовної культури населення; наявність такої мови, яку розуміла б більшість населення. ... Всі ці умови у населення України епохи неоліту - праукраїнців - уже існували, носили характер завершеної досконалості. А тому уже сьогодні (без достатнього археологічного доведення) можем вести мову про спеціальне навчання дітей праукраїнців багатьом видам діяльності ..." [там же].

"Отже, - підсумовують автори, - добре розгалужене багатогалузеве народне господарство просто не могло існувати без школи, без відповідної науки, у тому числі науки педагогіки. І ці інститути у Київській Україні-Русі докняжої доби існували і діяли досить продуктивно". На їхню думку, ще до хрещення були у Києві, інших містах (Любечі, Чернігові, Луцьку) різні школи [155].

Численні історико-культурні джерела вказують також на те, що освіта здійснювалась не тільки окремими людьми та їх групами, а й державою. З утворенням держави як апарату регуляції соціально-культурних відносин вона властивими їй методами (правовими, адміністративними, економічними) включилась у справу освіти нових людських генерацій. Державна освітня функція простежується протягом того ж періоду, що і саме існування державності. В роботі [6] стверджується, що "перше систематичне навчання" зароджується саме "в період формування древньоруської державності" [там же].

Із зробленого огляду фактичного генезису і розвитку освітніх явищ випливають принаймні два важливих висновки: по-перше, якщо соціалізація, стихійно-неупорядковане окультурнення людських індивідів - процеси одномоментні із виникненням і подальшою еволюцією соціально-культурної форми життя, то освіта як цілеспрямовано-організована трансляція накопиченого культурою людського досвіду з'являється пізніше, лише на деякому етапі ускладнення зазначеної життєвої форми. По-друге, наявні дані свідчать, що зародження освіти обумовлене зростанням продуктивної людської діяльності, коли людські суспільства піднімаються на певний рівень культурного розвитку.

Так що ж спричинило зародження освіти підростаючих поколінь і виділення її у самостійну сферу? Науково переконливо відповісти на це запитання можна, якщо залучити загальні фундаментальні уявлення про процеси самоорганізації у світі [52, 53, 97, 98, 121, 122, 186, 187, 216, 217, 297, 360] та зіставити іманентні людському роду два механізми його становлення й буття: біогенетичний (генетичний і соціумно-наслідувальний) та соціокультурний.

Дані антропології, етнографії й інших наук однозначно свідчать, що за своїми біогенетичними, нейрофізіологічними властивостями людина у стадії кроманьйонця за останні приблизно 40 тис. років майже не змінилася [14,37,81,215]. Тобто біологічне програмування людської діяльності можна вважати по суті сталим або малозмінним. Справді, біологічна еволюція шляхом природного відбору є повільною, інерційною (оскільки потребує зміни десятків і сотень поколінь для надійного закріплення принципово нових біофізичних властивостей живих організмів) і передбачає відносно стабільні зовнішні умови. Щодо останніх, то природне середовище мешкання людини дійсно довгий час зберігалось в основному тим самим.

Цього не можна сказати стосовно соціокультурного формування діяльного становлення й існування людських індивідів. "Хоч точного співвідношення природжених та набутих моментів поведінки людей ще не встановлено, зовсім безсумнівним є одне: специфічна людська діяльність є цілковито різноманітним вишколом, набутим у процесі соціалізації особистості, її прилучення до стереотипів культури, що прийняті у суспільстві та в більш вузьких групах, до яких вона належить" [42,161]. Тобто все власне людське набувається зажиттєво шляхом прилучення індивідів до культури. Сама ж культура, завдяки спроможності накопичуватись, за певних умов зростає дуже швидко, збільшуючи акумульований у ній людський досвід.

Звичайно, у локалізованих, замкнутих невеликих людських общинах абсолютний культурний континуум може довго залишатись незначним і з огляду на низькі темпи приросту, і через малу його первісну величину. Ситуація кардинально змінюється із зростанням демографічної експансії, суспільної комунікації, поступовою інтеграцією окремих соціумів та їх культур у єдиний планетарний гуманітарний організм.

Якщо населення Землі 10-40 тисяч років тому складало всього кілька тисяч чоловік, у 1850 р. - лише 1 мільярд, то зараз - понад 5 мільярдів, а через 10-15 років перевищить 6 мільярдів чоловік. Передбачається, що у подальшому чисельність населення зростатиме на 1 мільярд кожні 12 років [37]. Разом з розподілом праці і соціальних ролей це призводить до вибухоподібного накопичення інтегральної культури та зосередженого у ній людського досвіду. Беручи типово двопроцентний річний приріст продукування матеріальної культури, можна дійти висновку, що її обсяг за 70-річне життя людини збільшується в 4 рази та подвоюється за 35 років - характерний строк активної трудової діяльності. Аналогічно швидко накопичується духовна і матеріально-духовна культура.

Аналізуючи динаміку прискореного розвитку культури й інформації, канадський психолог Ж.Годфруа зазначає: "В останні 10.000 років людина рухалась уперед швидше, ніж у попередні мільйони років. За цей період вона пройшла шлях від кам'яного віку до виходу в космос. Сьогодні окрема людина узнає за один день більше нового, ніж його предок, що жив у саванні, узнавав за все своє життя. Покоління двохтисячного року у свою чергу буде знати у сорок разів більше, чим покоління вісімдесятих років" [37].

Отож, людська історія супроводжується нагромадженням сукупного культурного фонду і тієї важливої для людини інформації, що у ньому акумулюється. Це призводить до неухильного посилення інформаційного градієнту (перепаду), який виникає і стрімко зростає внаслідок різниці в обсягах інформації, що міститься у загальносуспільному культурному континуумі та окремому людському індивідуумі, особливо у тому, який тільки-но вступає у соціокультурне життя. Наявність інформаційного градієнту породжує інформаційні потоки у культурному людському суспільстві.

Доки обсяг загальної культурної спадщини, а відповідно й інформаційні градієнт та потік залишаються невеликими, доти успадкування культурного досвіду може відбуватись у процесі буденно-практичної діяльності. Проте, цілком очевидно, що просторово-часова обмеженість, випадковість, нерегулярність, фрагментарність такого спонтанного способу освоєння людського досвіду спричинятиме врешті-решт при подальшому збільшенні цього досвіду появу нового механізму його опанування.

Мовою теорії самоорганізації це означає, що посилення інформаційних потоків поглиблює інформаційну нерівноважність соціо-

культурного організму, внаслідок чого при зростанні цих потоків і нерівноважності цілісної культури відбувається становлення "основи самоорганізації" [54] - нелінійності культурного середовища. В результаті за певних критично-порогових значень інформаційного градієнту чи потоку як управляючих параметрів культурна система обов'язково переходить у новий якісно відмінний стан, що відповідає значно зрослим потокам культурного досвіду і забезпечує на більш високому рівні потрібне для людини та людської спільноти опрацювання цього досвіду. "Нерівноважність - творчий чинник, причина виникнення структури і початок еволюційної історії системи як ланцюга біфуркацій" [121]. Ці умови інформаційної нерівноважності утворюються і підтримуються у процесі нагромадження культури. Наведений вище огляд історичного розвитку соціально-культурного життя дає підстави зробити висновок, що становлення нового ступеня самоорганізації культури людства пов'язане саме з утворенням у культурному тілі специфічної упорядкованої структури - системи освіти, яка покликана забезпечувати організовано-цілеспрямоване споживання культурно накопиченого досвіду.

Таким чином, тим пороговим станом, при якому виокремлюється освіта, є такий розвиток культури, коли остання, будучи визначальною, домінуючою, головуючою у програмуванні існування людини, водночас через велике її накопичення не може більше достатньо освоюватись індивідом у процесі звичайної діяльності упродовж його біофізичного становлення. Таке виділення освіти як частини культури було необхідним в ім'я найбільш послідовного, ефективного, незалежного від випадкових життєвих обставин забезпечення кожного члена суспільства суттєво важливою для соціально-культурного життя інформаційно-культурною спадщиною.

Інакше кажучи, нарощування культури потребувало на певному історичному етапі прогресу людського суспільства принципового удосконалення механізму освоєння її інформаційного вмісту: спорадичність і випадковість в опануванні останнього, тобто відсутність освіти як такої, більше не відповідали фундаментальним умовам соціально-культурного буття на значно вищому ступені його культурно-інформаційної насиченості і нерівноважності.

Новий спосіб оволодіння людським досвідом, утворення освітньої сфери насамперед мали подолати просторово-часову обмеженість набуття досвідченості, її жорстку прив'язаність до актуалізації "тут і зараз" потреби у ній. Отож, завдання освіти - спресувати, стиснути зосереджену в культурі інформацію, відібрати в ній головне, сутнісне, важливе, перетворити її у вид, придатний для швидкої і максимально повної міжлюдської трансляції, узгодити природно обмежені потенції конкретного індивіда та глобальний масив неперервно зростаючої культури з метою забезпечення відтворення, підтримки і розвитку соціально-культурної форми життя. В основі прискорення, полегшення, більш доступного та повного оволодіння досвідом - вироблення в освітній сфері специфічної педагогічної інформації, тобто реалізація у такий спосіб інформаційних зв'язків другого порядку між культурами цілокупного людства й окремого суб'єкта.

Іншими словами, в системі освіти реалізується особливий механізм сприйняття накопиченої культурою інформації, відповідно до якого утруднене для індивіда безпосереднє споживання деякої інформації А (людського досвіду) усувається шляхом ізоморфного її перетворення в інформацію Б (педагогічну інформацію як модель цього досвіду), що доступніша для засвоєння. Система освіти неначе розсуває межі реального життєвого досвіду людини, доповнюючи його квазіреальним, спеціально організованим, змодельованим в освітніх установах, даючи змогу набувати необхідного культурного досвіду прискорено і значно повніше.

Очевидно, неправомірно ставити питання про якийсь єдиний геологічний чи біологічний час виникнення освіти, оскільки вона щоразу з'являлась у процесі визрівання соціокультурних умов у тому чи іншому соціумі людей (тобто в один той самий соціальний, а точніше соціально-культурний час). Із вищенаведеного випливає, що такі умови становлення самостійної освітньої системи реалізувались достатньою мірою лише у суспільстві із значним рівнем культури, виробництва, розчленування та спеціалізації різних видів і сфер діяльності. Відтоді виникає потужна тенденція стрімкого розвитку системи освіти.

Однак це не означає, що народжена освітня система мала згодом витіснити, замінити собою розчинені у побутовій, матеріально-практичній, ігровій, обрядовій, ритуальній діяльності елементи освіти. Їх вкрапленння у будь-яку людську діяльність залишаються назавжди і, незважаючи на обмежені можливості, мають певну перевагу над формалізованою освітою. Ця перевага полягає у їх безпосередньому зв'язку з конкретними діян-

нями та потребами, одночасною застосовністю і апробацією у справі, в якій остаточно складаються та закріплюються основні культурно набуті якості людини.

Історико-генетичний кут зору у дослідженні освіти передбачає також аналіз її органічних зв'язків з культурою, системною частиною якої вона є, в еволюційному процесі. Динаміка цих відносин, що визначає типологію і періодизацію розвитку освіти на тому чи іншому етапі історії людського суспільства, звичайно, непроста. Її всебічне вивчення є предметом спеціальних досліджень, які виходять за межі даного посібника. Зазначимо лише, що діалектика взаємозалежності освіти і культури може бути розкрита за умови послідовного врахування такого моменту: їхні взаємини визначаються, з одного боку, історичними перетвореннями культури як цілого, у складі якої існує та еволюціонує освіта, а, з другого боку, з огляду на деяку відносну самостійність освітньої сфери, трансформаціями останньої.

Функції освіти

Знання місця освіти в цілісній культурі, з'ясування сутності освітньої системи, а також умов, станів і потреб соціально-культурного життя, за яких логічно та історично виникає освітня сфера як виділена, відносно самостійна, стійка культурна область, прояснюють основні функції освіти, тобто її головне призначення, завдяки якому вона утворилась, існує, утримується, розвивається у складі ширшого системного організму.

Справді, уже зазначалось, що поява і загострення на певному етапі соціокультурної еволюції протиріччя між обмеженістю (віком життя, доступом до культурних джерел, інформаційною місткістю психіки, властивостями її інформаційної організації [15,139] тощо) потенційних можливостей окремої людини в оволодінні культурним досвідом, з одного боку, та вибухоподібним накопиченням останнього, з другого, спричиняє зародження і стрімке поширення освіти, роль якої полягає у цілеспрямованій, спеціально організованій трансляції інформаційно-культурних надбань між поколіннями (у соціальному часі) та усередині поколінь (у соціальному просторі) заради забезпечення повноцінного соціально-культурного життя. Освіта, таким чином, покликана замінити безладне опанування індивідами культурної спадщини організовано-упорядкованим її споживанням та відтворювати і розвивати через здобутий ними культурний досвід соціокультурну форму людського становлення й існування.

Смисл усякої організації, її постійного удосконалення та ускладнення, відомо, саме в тому і полягає, щоб підвищити результативність та ефективність (швидкість, повноту, точність) досягнення цілей, для реалізації яких утворюється і розвивається та чи інша функціональна система. Отже, потребами культурної системи у принциповому поліпшенні прилучення людських індивідів до акумульованого нею життєвого досвіду, кардинальному прискоренні та розширенні освоєння його ними задля підтримки і прогресу соціально-культурного буття і обумовлена найважливіша зовнішня освітня функція цілеспрямованого формування культури людей. У зв'язку із зазначеною потребою і виникає у культурному "тілі" специфічна його складова - освітня культура, або коротше і простіше - *освіта*. Як відносно самостійний культурний шар освіту (освітню культуру) можна визначити за аналогією до означення загальної культури як сукупний спосіб і продукт освітньої діяльності. Під останньою слід розуміти особливу форму діяльності щодо цілеспрямовано-упорядкованого інформаційного окультурнення індивідів.

Яким же чином забезпечується реалізація даної зовнішньо зорієнтованої ролі освіти? Для цього освітня система має виконувати ряд функцій внутрішнього плану.

По-перше, переробляти сукупну акумульовану культурою інформацію у специфічну педагогічну інформацію, що швидше, простіше, повніше може інтеріоризуватись індивідами та актуальна для них і людського суспільства. Таке педагогічне виробництво інформації здійснюється шляхом пізнання, оцінки, перетворення (відбору, систематизації, диференціації та інтеграції і т. ін.) наявної в культурному фонді інформації у певні змістовні форми, які сучасно необхідні, інформаційно стисліші й ємніші, легше транслюються. Важливо, що педагогічна трансформація ізоморфно зводить, з певною пропорційністю стискає (не порушуючи взаємну однозначність) індивідуально неосяжний континуум культурного досвіду до цілком реального для засвоєння культурно-педагогічного масиву інформації. Отже, педагогічна інформація виступає певною моделлю і людської культури, і соціально-культурного досвіду.

Ступінь педагогічної адаптації культури, що освоюється, очевидно, різний для кожного компонента і рівня освіти. Наприклад, наукова теорія, яка має бути опанована у процесі освіти в аспірантурі або докторантурі, може зазнавати мінімальних перетворень, хоча сам відбір матеріалу (скажімо, за новизною й актуальністю, фундаментальністю чи прикладними характеристиками тощо), рекомендації щодо його опрацювання (приміром, поділ на окремі розділи для вивчення, визначення їх послідовності і т.ін.) уже є певною формою освітньої трансформації. Зовсім інший рівень адаптивного перетворення культурної інформації виявляється в дошкільному або шкільному закладі. Разом з тим ступінь, глибина педагогічної переробки інформаційно-культурної спадщини дедалі зростатиме разом з прискоренням накопичення останньої заради підвищення можливостей та ефективності її трансляції від покоління до покоління та в межах поколінь. Принципово, що освіта бачить реальний світ, природу, людину, суспільство через призму культури, тобто так, як вони відображені наукою, мистецтвом, ціннісною свідомістю і т.ін.

Крім того, формалізація педагогічної інформації полягає також у розриві жорстких і однозначних прив'язок освоєння того чи іншого компонента культурного досвіду до актуалізації індивідуальних потреб у ньому. Так, потреба в тригонометрії реально виникає (а може взагалі не виникнути) набагато пізніше за момент, коли цей розділ математики вивчається, а особистісні системи цінностей можуть бути сформовані через виховання в освітньому закладі значно раніше, ніж відбулося б їх становлення з накопиченням життєвого досвіду у практичній діяльності. Слід зазначити, що освітня мотивація часто базується на існуючій у кожного індивіда вихідній потребі у компетентності, інформаційно-культурній озброєності, оволодінні новою інформацією безвідносно до її змісту [102,305,306].

По-друге, вироблена педагогічна інформація в освіті має бути збережена. Цього не завжди можна досягти шляхом її опредметнення та об'єктивізації, відчуження від людей у вигляді програм, підручників, посібників і т.ін. Деякі її різновиди реально принципово невіддільні від людини, яка є їх культурним носієм (приміром, почуттів, способів складних рухів тощо). Ось чому педагог ніколи не може бути повністю замінений комп'ютером, підручником, наочним посібником.

Отже, по-третє, в освіті мають готуватись, відтворюватись суб'єкти освітньої діяльності - творці педагогічної інформації, її носії і викладачі. Крім того, має вестись підготовка (відбір за віком, обдаруваннями, здібностями, інтересами, нахилами, рівнем фізичного та психічного розвитку й стану, попередньої освіченості і т.д.) людей до сприйняття освітнього матеріалу та максимального розширення їх кола (зокрема, шляхом популяризації освіти).

По-четверте, система освіти повинна забезпечувати трансляцію-сприйняття педагогічної інформації, тобто педагогічне споживання. З цією метою відповідно до родів, видів, різновидів, типів, модифікацій освіти, що оперують різною педагогічною інформацією, повинні вироблятись адекватні системи способів і засобів її трансмісії-освоєння - освітні технології, а також організовуватись умови для здобуття освіти.

По-п'яте, освітня цілісність має здійснювати та удосконалювати самоорганізацію задля підвищення результативності й ефективності свого функціонування. Мають неперервно вестись саморефлексія, самопізнання, самооцінка, саморегуляція, передаватись від покоління до покоління освітян кращі педагогічні традиції, досвід, одночасно розроблятись, відбиратись, впроваджуватись творчі новації.

Отже, аналіз розглянутих функціональних ситуацій виявляє внутрішні функції освіти:

- педагогічно-творча;
- фіксації і збереження педагогічної інформації;
- транслююче-залучаюча;
- суб'єкто-відтворююча;
- функція самоорганізації та саморозвитку.

Неважко помітити, що цей ансамбль внутрішніх функцій є необхідним і достатнім для успішної реалізації головного призначення процесуально-технологічної частини освітньої системи як автономної цілісності всередині культури.

Набута через освіту культура суб'єкта (особистості, групи людей, людства) - результат освіти - починає жити своїм функціональним життям, тобто певним чином діяти, впливати на навколишню дійсність, задовольняючи певні потреби останньої (адже освітній продукт для чогось вироблений). Так з'ясовується ще ряд зовнішніх ролей освітньої культури, пов'язаних тепер уже з функціонуванням не процесуально-технологічної, а її продуктивно-результативної підсистеми. Правильно вирішити пи-

тання про функції у цьому випадку, зрозуміло, неможливо при ізольованому аналізі функціональної цілісності, тобто без розгляду знову ж таки її місця у ширшій системі, потребами, структурою і розвитком якої вони зумовлюються [90]. Отже, щоб знайти функції людської освіти, необхідно дослідити її зв'язки з середовищем, у якому і по відношенню до якого вона діє. Середовище це, як уже зазначалось, є якісно різнорідним.

Цілеспрямовано освоєний суб'єктом культурний досвід, так би мовити освіченість суб'єкта, як відносно автономна, самостійна підсистема освітньої культури пов'язана і взаємодіє з такими зовнішніми сферами дійсності: суспільством, людиною, природою, культурою, освітою в цілому. Таким чином, можливими функціональними ситуаціями, що обумовлюють основні функції продуктивно-результативної освітньої підсистеми, є освіта-суспільство, освіта-людина, освіта-природа, освіта-культура, освіта-освіта. Послідовний розгляд цих ситуаційних співвідношень дає ключ до виведення головних функцій освіти-результату та їх подання у вигляді не простого еклектичного-хаотичного набору, а закономірно організованої багаторівневої цілісності.

Насамперед слід зазначити, що відповідно до теорії функціональних систем [5]освіта як підсистема культури має сприяти реалізації основного призначення останньої: частина має служити тому цілому, до якого належить, інакше вона йому не потрібна і не інтегрується до його складу. Фундаментальна роль культури згідно з її діяльнісною інтерпретацією полягає у забезпеченні принципово нових адаптивних можливостей суспільної форми життя, яке являє собою "неперервну кооперовану діяльність людей" [161]. Ця специфічно людська діяльність, як зазначалось, актуалізується та організовується культурними засобами, що задовольняють її поточні потреби і програмують шляхом соціально-культурного успадкування.

Через це перше покликання культури [161] та її освітньої підсистеми полягає у задоволенні потреби, пов'язаної з підтриманням, зміцненням, удосконаленням самого соціального організму як інтегрованого цілого. Збереження цілісності суспільства здійснюється передусім розвитком кожної людини відповідно до норм, ідеалів, мірок конкретної соціальної системи. У суспільних інтересах якнайшвидше і якнайповніше передати нащадкам соціально стереотипізовану культурно-досвідну спадщину, сформувати їх за "образом та подобою" загального соціуму, забезпечити певну соціально необхідну культуру особистості. Тому й виникає суспільна потреба в ефективній освітній галузі як адаптивно-стабілізуючому факторі. Ця потреба детермінує соціально-організаційну функцію освіти як інтеріоризованої освітньої культури конкретної людини чи групи людей. Звідси - вимога (принцип) суспільствовідповідності освіти.

Важливо мати на увазі також, що неоднорідність суспільства, його розмежування за будь-якими ознаками одразу позначається і на освіті: кожна соціальна група намагається пристосувати освітню систему або її частини до своїх інтересів. У цьому випадку реалізується локальна чи регіональна, галузева чи шарова соціовідповідність освіти. Так, спостерігаються певні специфічні відмінності освіти в Криму та в решті регіонів України, у південно-східних і західних областях, у різних соціальних груп і прошарків населення. Зі свого боку, цілісна освіта, як відносно автономне утворення, виступає соціально-інтегруючим фактором.

Життєва потреба суспільної системи у своїй стабілізації збігається із зустрічним прагненням людини - істоти первісно соціальної. Індивід, який не оволодів соціально значущим досвідом, культурними традиціями, що виражають генералізоване передбачення найімовірніших умов існування [10], не розвинув до певного рівня свою діяльність, не може повноцінно включитись у суспільне життя, автоматично опиняється у конфлікті з ним. Тобто по відношенню до людської індивідуальності освіта виконує функцію цілеспрямованої соціалізації індивідів.

У зв'язку з цим, для запобігання їх інфантилізму важливо, щоб етап базової і обов'язкової освіти в основному завершувався з біофізичним визріванням людини. До речі, період останнього, незважаючи на акселераційні коливання, має тенденцію до подовження і зараз займає вже п'яту частину людського життя, що, приміром, значно більше, ніж у приматів [14]. Це разом із зменшенням народжуваності у культурно розвинутих регіонах та зростанням цінності окремого індивіда, розвитком мозку (збільшення кількості проміжних нейронів, які припадають на один руховий нейрон [360]) тісно пов'язано із піднесенням ролі культурного збагачення досвідченості підростаючого покоління.

Проте зазначеним потреба особистості (суб'єкта) в освіті не вичерпується. Адже вимоги суспільства, яке людина застає при на-

родженні, та потреби її самої в онтогенезі не завжди збігаються (як взагалі можуть відрізнятися інтереси окремих соціальних груп - етнічних, класових, професійних, релігійних тощо - та суспільства в цілому). Індивід є не пасивним об'єктом соціалізації, а унікальним свідомим суб'єктом діяльності. Розвиваючись і маючи відносну самостійність, певну свободу у виборі дій, він прагне до самовизначення, утвердження своєї неповторюваності, самоцінності особистості [90], культурного зростання без усякого наперед заданого масштабу. Таким чином, з'ясовується освітня функція індивідуального окультурнення людини та наступна принципова ознака освіти - її людиновідповідність.

Принципи суспільствовідповідності і людиновідповідності освіти не протистоять, а взаємопередбачають, взаємодоповнюють один одного. Нехтування одним з них веде або до механістичного детермінізму у соціальному формуванні людини (яка стає тотожною суспільству, консервуючи його), або до іншої крайності - спроби вивести закономірності розвитку суспільства, розглядаючи лише діяльність окремих особистостей (це призводить до втрати соціумом системної зв'язності, хаотизації його динаміки, розпаду). Однак і перше (суспільна стереотипізація), і друге (індивідуальна творчість) є потужними взаємонеобхідними факторами адаптації (як інтегративної міри цілісності й стійкості структури [90]), що виражає загальну стратегію будь-якого життя [161]. Це добре усвідомлював ще А.С.Макаренко. Визнаний аналітик його спадщини президент Академії педагогічних наук України М.Д.Ярмаченко спеціально зазначав: "Він вважав, що основним об'єктом педагогічної роботи є відносини між особистістю і суспільством" [379].

Дійсно, стереотипізуються найважливіші, довгострокові за своєю актуальністю культурні нововведення, що відповідають більш-менш довготривалим життєвим умовам, тоді як культурні інновації окремих індивідів дають можливість соціально-культурному організмові адаптуватись до неперервних змін у довкіллі. Під адаптацією мають на увазі не тільки "функціонування, але й розвиток". Вона досягається "завдяки упорядкуванню як самих ... систем, так і тих фрагментів навколишніх середовищ, з якими вони взаємодіють" [161]. При цьому до розвитку ведуть не лише структурні перебудови системи при тому самому її компонентному складі, а й еволюція її складових, що зрештою спричиняє трансформації структури [90].

Тому для суспільства виявляється згубним нехтування освітньою функцією індивідуального культурного піднесення людини (що еквівалентно ігноруванню творчого фактора взагалі). Характерною ілюстрацією цього стало саморуйнування Радянського Союзу. В умовах тотальної уніфікації можливості людської самореалізації (зокрема, в освіті) обмежувались, що вело до нівелювання, знеосіблення людей і дефіциту творчо-адаптивного потенціалу країни. Це обумовлювало застій, консервацію суспільства, втрату ним необхідної пластичності і спроможності до самореорганізації через параліч динамізуючого фактора - людської індивідуальності. Закостеніла суспільна система, позбавившись здатності адаптуватись до прогресивних змін у навколишньому світі, розпалась і неминуче замінюється гнучкішим соціальним організмом. Подібними вадами була уражена й освітня система, яка оперувала централізовано заданими єдиними навчальними планами та програмами, жорсткими інструкціями.

Взагалі проблема діалектики колективного (суспільного) та індивідуального (особистісного) останнім часом виступає предметом пізнання для вчених різних галузей наук - філософії, соціології, психології, культурології, педагогіки, управління [116].

Із сказаного вище закономірно випливають деякі основоположні вимоги до побудови реальної освіти. По-перше, в умовах оновлення суспільства, гармонізації його відносин з людиною, урівноваження факторів стабілізації та прогресу освітня сфера має діалектично поєднувати базові інваріантні (соціально визначені) стандарти і варіантні (за суб'єктивним вибором) компоненти відповідно до загальних та особливих запитів суспільства, держави, окремих громадян, їхніх об'єднань. По-друге, об'єктивною є потреба в освітніх структурах, що доповнювали б державні (не на альтернативній та конкурентній, а на комплементарній та взаємонеобхідній основі). В педагогічній практиці українського суспільства ці процеси вже відбуваються [172,173,253,254,368].

Функції освіти відносно природи викликані необхідністю оптимізації взаємодії людини і суспільства як надприродних явищ з вихідним природним середовищем. Обмежена стійкість соціального та біологічного організмів до змін у природному середовищі зумовлює їх потребу в його збереженні. Всякий підрив гармонії між природою та суспільством і людиною стимулює непередбачувані структурні зміни у глобальній системі буття, ство-

рює реальну загрозу існуючим формам живого. Відвернути небезпеку самознищення людського роду такими плодами його діяльності, як, приміром, Чорнобиль, має розвиток екологічної освіти людства взагалі, кожної нації зокрема, виробничих колективів особливо. В цьому проявляється принцип природовідповідності освіти, що пов'язаний з її природоохоронною функцією.

Ця освітня функція включає також культурно-інформаційне удосконалення фізично-поведінкових якостей індивіда як умови його діяльності та розвитку соціально й особистісно значущих природних задатків людини. В останньому своєму аспекті принцип природовідповідності навчання та виховання, як і більшість емпіричних знахідок педагогіки, був відкритий і обгрунтовувався ще педагогами-класиками Я.А.Коменським, А.Дістервегом, просвітителями Г.С.Сковородою, М.О.Максимовичем, М.П.Драгомановим [340].

Взагалі проблема стратегії біосоціокультурного життя людини і ролі при цьому його біологічної та соціально-культурної основ, а також феномена освіти, тобто питання про те, куди (до якого стану) еволюціонує гуманітарне суспільне життя і відповідно, куди слід спрямовувати та розвивати освіту, є дуже важливим, проте майже не розробленим. Р.Фокс аргументовано показав [360], що стратегічні лінії життя, які фактично-історично реалізовані, корелюють із способами спряження, перетворення, запасання, утилізації енергетичних потоків, які пронизують певні органічні середовища, забезпечуючи їх відкритість, нерівноважність, дисипативність, нелінійність і, як результат, спричиняючи їх спонтанну самоорганізацію у живі структури, здатність до еволюції завдяки утворенню специфічних механізмів інформаційного програмування. Ясно, що енергетично-нерівноважне пояснення еволюції життя не заперечує інформаційно-нерівноважне походження утворення в культурі спеціалізованої підсистеми - освіти.

Також досить очевидно, що всяка стратегія людського розвитку, оскільки вона проектується самою людиною, має бути первісно обмежена забороною на будь-яку зміну чи повне зникнення людського роду як виду Homo Sapiens, хоч подібного роду еволюційні трансформації (щезання одних та поява інших видів) є звичайними в біосфері Землі. Отже, освоєння людиною нових джерел і способів використання енергії (наприклад, ядерної услід за механічною, тепловою, хімічною, електричною) не повинно привести до такого збурення людського суспільства, коли цей живий організм, втративши стійкість, перейде у новий стан, знищуючи людину як вид (незворотна екологічна катастрофа).

Запобігти цьому можна, обмежуючи роль методів "спроб і помилок" у здобутті людством колективного досвіду та у його поширенні й освоєнні діючими та новими поколіннями людей, зокрема засобами освіти. "Усі інші види живих істот еволюціонують наосліп, за волею змін, що відбуваються у навколишньому середовищі. Людина - єдиний вид, котрий ... почав направляти свою власну еволюцію. Надзвичайно важливо, не відмовляючись від спадщини нашого тваринного походження, використати ресурси, котрі ми маємо, щоб у майбутньому надавати проявам цієї спадщини належні форми" [37]. Для цього необхідно всіляко сприяти оволодінню способами прогнозування, підвищенню швидкості та точності моделювання еволюційних процесів, передовсім використовуючи і розвиваючи систему освіти.

Свідомо керований, цілеспрямований процес удосконалення освітньої сфери має обов'язково враховувати, що еволюція сильно нерівноважних складноорганізованих систем, до яких належить і людина, і людське суспільство з культурою та освітою, не відбувається лінійно, детерміністично на всіх етапах, що періоди кількісного стійкого росту поступаються необхідно виникаючим ситуаціям випадкових переходів у нові, якісно відмінні стійкі стани. Розширення джерел енергії та способів її трансформації у форми, придатні для споживання людством, буде ще більше виштовхувати соціальну систему "у сильно нерівноважні умови" [217], за яких навіть мізерні збудження можуть мати великі, не виключено катастрофічні, впливи на подальшу долю системи. Одночасно "саме ця властивість процесів самоорганізації відкриває широкі можливості для цілеспрямованої дії людини", актуалізує "відповідальність за дії, підвищує ризик людського існування" [54]. Можна сказати, люди все більше набувають двогострої озброєності. Отож, ціна кожної акції (цілеспрямованої і нецілеспрямованої) окремої людини чи групи людей швидко зростає, що висуває на перший план проблему моделювання наслідків діяльності людства. Таке завбачення буде ефективним, якщо, зокрема, система освіти, яка покликана забезпечувати соціокультурне становлення людини, матиме функціональну і структурну повноту та достатність.

Оскільки освіта є частиною культури, остільки повинна існувати потреба останньої в освітній підсистемі. Культура - сукупний продукт творчих сил людства. Її розвиток цілком залежить від людської діяльності, яка в свою чергу формується шляхом інформаційно-культурного програмування. Тобто прогрес самої культури визначається тим, наскільки повно відтворюються творчі сили, що її породжують. Культурі одвічно притаманні, так би мовити, "каталітичні", а точніше "кроскаталітичні" процеси: об'єктивізовано-екстеріоризована культура є носієм інформації, яка потрібна для окультурнення людини, тобто "синтезу особистості", а остання породжує, "синтезує" культурну предметність. Характерно, що існує глибока структурно-функціональна аналогія між культурно-інформаційним і біологічно-генетичним програмуванням та відтворенням життєвих функцій, оскільки і у другому випадку, подібно до першого, "нуклеїнові кислоти є носіями інформації, що необхідна для синтезу протеїнів, а протеїни у свою чергу синтезують нуклеїнові кислоти" [217].

Для культурних перетворень освіта виступає як надзвичайно важливий складник культури, що значно їх прискорює, інтенсифікує, певним чином "ферментує". Цілокупний розвиток культури потребує встановлення адекватності освіти тій культурі, складовою частиною якої вона є, або коротко кажучи, культуровідповідності освіти. Даний принцип базується на освітній функції повноти передачі надбань культури суб'єкту діяльності.

Принцип культуровідповідності освіти також відомий педагогіці. Його свого часу розробляли Я.А.Коменський та А.Дістервег, К.Д.Ушинський та Г.С.Сковорода, Б.Д.Грінченко та В.О.Сухомлинський [340]. У сьогоденній практиці становлення української нації цей принцип реалізується в поверненні освітньої системи на національно-культурне підгрунтя. Виправлення деформацій, що тут склалися, багатоаспектне. Воно полягає і в приведенні мережі освітніх установ у відповідність до етнічного складу населення, і в досягненні адекватності змісту, способів та засобів освіти національній культурі й іншому [151]. Все це не означає, що українська культура й освіта мають замкнутися в собі. Діалектика загального, особливого, одиничного лише вимагає, щоб, залишаючись відкритими, вбираючи загальнолюдське, культура й освіта не втрачали своєї національної самобутності. Тим паче неприпустиме штучне насаджування на українському грунті культури іншого народу, знищення власних культурних здобутків.

Нарешті, внутрішня функція освіти стосовно самої себе пов'язана з її потребою у саморозвитку, неперервному самоудосконаленні як відносно самостійної сфери. В основі функції забезпечення саморозвитку освітньої системи лежить діалектична взаємодія репродуктивно-повторюваної та творчо-оновлюючої тенденцій. З одного боку, освіта для підвищення своєї ефективності, результативності вбирає найкращий педагогічний досвід, спирається на стереотипізацію і репродуктивність. З другого - бурхливий розвиток життя, культури потребує оновлення освіти, тобто творчості. Перевага традиційно-класичної спадщини над новаціями веде до стабілізації та консервації освіти, її відставання від життєвих змін. Якщо ж домінують нововведення, освіта дестабілізується, набуває динамізму, адаптивності.

Ця креативна адаптація може відбуватись якісно різними шляхами. У першому випадку творче оновлення, освітні зміни здійснюються поступово, вибірково, не відкидаючи, а зберігаючи певні канонічні здобутки, виходячи з них, спираючись на них, спрямовуючись ними (шлях поступової еволюції). Другий - це по суті шлях катастрофічних перебудов (одномоментної революції), коли новаторство водночас відкидає все класичне, руйнує старе, створює нове, життєздатність і доцільність якого може взагалі з'ясуватись пізніше. Другий варіант розвитку реалізується, якщо еволюційне становлення нової якості відстає від назрівання потреб у ній. Але і в другому випадку після народження нового обов'язково настає етап еволюції, стереотипізації, закріплення, повторення новоутворення, тобто виникнення нової організовано-стійкої системи [161]. У свою чергу творчі комбінації відбуваються із наявного культурно-освітнього матеріалу і тому певним чином каналізуються, задаються ним. Отже, репродуктивність і творчість в освіті взаємообумовлені, взаємонеобхідні, потенціально заряджені одна одною.

Планка діалектичного балансу між класицизмом та модернізмом рухлива. Сьогодні, коли в соціально-культурному житті відбуваються кардинальні зміни, коли треба позбутися негативної спадщини авторитарної педагогіки, пріоритет слід віддати творчості в освіті людини, передусім педагогічного працівника. Тим самим спричиняється вимога демократизації, децентралізації управління освітою, вивільнення педагогічної ініціативи. Це

надасть мобільності освітній сфері, прискорить її самооновлення, позбавить інертності, що властива централізовано керованим системам. Водночас для запобігання деструктивно-руйнівного впливу інновацій важливо активізувати їх осмислення, моделювання, соціальний відбір та прискорити апробацію, перевірку і селекцію педагогічних нововведень.

Розглянутий ансамбль основних функцій освіти-результату є повним необхідним і достатнім однопорядковим їх набором, що становить поліфункціональну систему, яка визначається головними потребами соціально-культурного буття. Важливо у практичній діяльності не допустити блокування зовнішніми факторами реалізації будь-яких з основних ролей і призначень освіти. Якщо ж виявляється, що створена система освіти не відповідає реаліям життя, спростовується і відкидається ним, то це практично означає відсутність умов для здійснення побудованою освітньою галуззю деякої чи кількох своїх фундаментальних функцій. Така освіта має бути реформована.

Завершуючи функціональний аналіз освіти, зауважимо, що система основних освітніх ролей багато в чому нагадує аналогічну систему функцій художньої культури [91]. Об'єктивна причина такої схожості, насамперед, полягає у граничній повноті відображення культури як освітою, так і мистецтвом. Серед усіх підсистем культури тільки вони віддзеркалюють її не однобічно і фрагментарно, а повністю, цілісно. Недаремно мистецтво називають "дзеркалом", "самосвідомістю" культури [там же]; доведено також структурний ізоморфізм останніх [81]. Подібно, але специфічно по-своєму відбиває культуру як ціле освіта, що обумовлюється природою останньої. Якби освіта услід за мистецтвом не набула ізоморфізму до культури, вона виявилася б неспроможною виконувати свою соціально-культурну місію.

Елементно–структурний аналіз та загальна модель освіти

Вище про клас освітніх явищ йшлося у загальному плані, без характеристики того, як саме, яким способом вони складаються в цілісну систему. Оскільки всі вони працюють на конкретний результат - цілеспрямовано-упорядковане формування культури людини, який відповідно до теорії функціональних систем [5] може виступати системоутворюючим фактором, остільки правомірно передбачати, що їх сукупність є організованою цілісністю. Інакше, різноманітність освітніх форм має постати не як безладне нагромадження емпірично знайдених компонентів освіти, а системою закономірно зв'язаних елементів, які необхідні і достатні для її функціонування та розвитку заради певного результату. Отже, завдання полягає у тому, щоб з'ясувати структурні елементи, знайти зв'язки і відношення між ними, розкрити закон внутрішньої будови освітньої системи. Виявлення компонентного складу та структури об'єкта, що вивчається, є, як відомо [90], найважливішим моментом системного дослідження. При цьому, чим нижчою виявиться розмірність, до якої удасться звести системну організацію освіти, не гублячи її якісної визначеності, тим вищий рівень цілісності й глобальності освітнього утворення буде забезпечений.

Оскільки освітній феномен надзвичайно складний, багатоликий та різноманітний у своїх реальних проявах, його в принципі не можна описати одновимірною, "вихопленою з контексту цілого" [121] простою моделлю, і тому слід використовувати підходи [120,119], які передбачають багатовимірність освітньої системи. Щонайперше у зв'язку з цим є необхідним застосування методологічного принципу доповнюваності, який був висунутий ще Н.Бором [5], і зараз активно розвивається філософсько-методологічною наукою для вивчення складних явищ. Цей принцип потребує розгляду усякого непростого системного утворення під різними кутами зору, що дає змогу виявити у теоретичному дослідженні різні системні якості, однопорядкові і різнопорядкові структурні елементи, організаційні, субординаційні та координаційні зв'язки між ними. Тому чи іншому ракурсові або, інакше кажучи, проективному планові аналізу системи відповідають певні критерії, за якими виділяються підсистеми однорідних компонентів.

Серед різних зрізів багатовимірної системи освіти передусім треба знайти такі, які б давали можливість побачити базові, необхідні і достатні її складові, що у сукупності забезпечують існування, функціонування та розвиток освіти як специфічного інтегрованого цілого відповідно до його головного призначення. Ключем для знаходження основних кутів зору на освіту та виявлення її складу і будови може бути базове положення теорії функціональних систем [5] про визначення структури організованої складності її функціями. Одно-

часно слід врахувати зазначену вище діахронну структуру руху всякої культури, у тому числі й освіти, що виявляє у їхньому функціональному циклі суб'єктивно-людський, процесуально-діяльнісний та предметно-продуктивний стани.

Насамперед для здійснення як зовнішніх, так і внутрішніх функцій освітня система має бути відносно автономною, відокремленою, зберігати достатню стійкість своєї цілісності. Крім того, наявність ансамблю функцій освіти потребує певної її внутрішньої структури. До того ж, оскільки будь-яке соціально-культурне упорядкування діяльності людей здійснюється через інституціалізацію, тобто "встановлення певних правил дії та забезпечення виконання цих правил шляхом введення відповідних норм і санкцій" [161], остільки як перший необхідний план (зріз) системного аналізу освіти має бути виділений її *інституціальний вимір*.

Згідно із сукупністю внутрішніх функцій у даній проекції повинні існувати інституціальні компоненти (блоки): педагогічного виробництва педагогічної інформації, її фіксації і зберігання, педагогічного споживання (передачі-сприйняття), освіти суб'єкта, самоорганізації (саморефлексії та саморегуляції). Ці складові у сукупності утворюють інституціальну основу особливої інформаційної системи, в якій виробляється, зберігається і споживається педагогічна інформація, що здатна до саморозвитку.

Педагогічне виробництво виступає інституціалізованим процесом створення педагогічної інформації, яка підлягає трансляції та інтеріоризації. Разом з цим у ньому має забезпечуватись відтворення самих творців, конструкторів даної інформації.

Інституціалізованим фіксатором і носієм виробленої педагогічної інформації є суб'єкти педагогічної діяльності (педагоги) та спеціальні семіотичні (знакові) системи. Тобто педагогічна інформація зберігається або в інтеріоризованому педагогом стані у вигляді складової педагогічної культури освітянина, або у незалежній від нього, об'єктивізовано-опредмеченій формі (плани, програми, підручники, посібники, комп'ютерні програми і т.ін.).

Педагогічне споживання педагогічної інформації також інституціалізоване. Однією стороною цього процесу є забезпечення умов самого акту трансмісії-освоєння. Другою - виробництво необхідних для цього технологій. Третьою - підготовка педагогів-організаторів освіти (менеджерів), педагогів-технологів (методистів), педагогів-викладачів. Ще одна сторона - це підготовка людей до участі в сприйнятті педагогічної інформації (формування суб'єктів-споживачів).

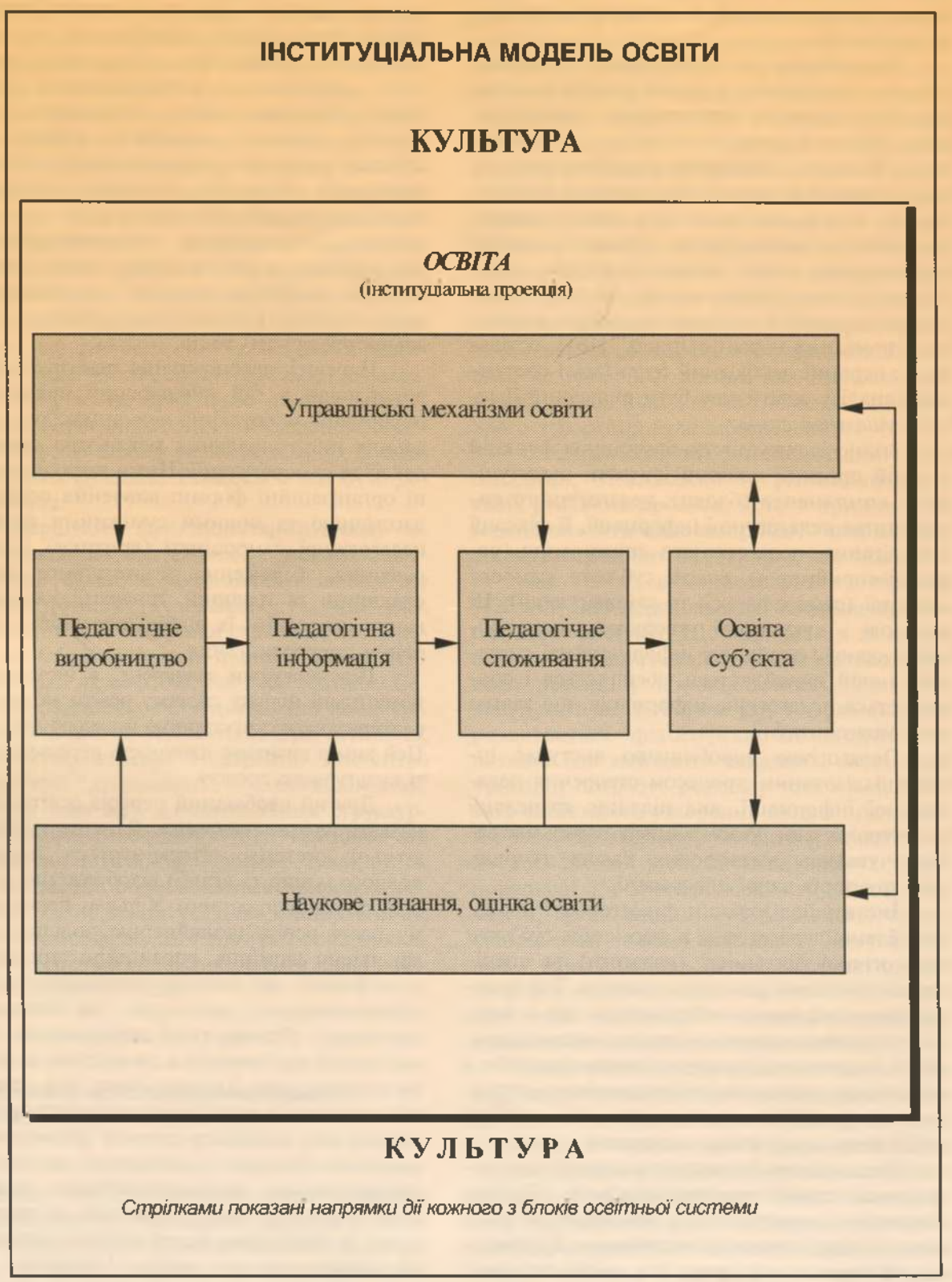
Інституціалізується й набута в освіті культура людини. Для цього впроваджуються освітні рівні, ступені, кваліфікації, що оформлюються і фіксуються свідоцтвами, атестатами, дипломами; встановлюється певний статус здобувача освіти - вихованець, учень, студент, аспірант, докторант, стажист, або суб'єкта з освітою - кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр, кандидат або доктор наук і т.д.; визначається відповідний соціально-нормативний рейтинг за рівнем оплати праці (тарифні розряди, надбавки, доплати), за допуском до зайняття посад (номенклатура рівнів та спеціальностей освіти) тощо.

Нарешті, автономізація освітньої сфери, вироблення у ній специфічної педагогічної інформації, оперування нею вимагають спеціальних інституціальних механізмів саморефлексії та саморегуляції. Ними виступають різні організаційні форми: вивчення освіти педагогічною та іншими суміжними науками, педагогічної самооцінки (критики), самоуправління, збереження педагогічного досвіду, спадщини та традицій, генерації і стимулювання інновацій, їх відбір, перевірка, поширення, стереотипізація.

Підсумовуючи зазначене, в інституціальному плані цілісну систему освіти можна охарактеризувати структурною моделлю *(рис. 1.2.)*. Цей вимір визначає швидкість передачі в освіті культурного досвіду.

Другий необхідний переріз освіти можна назвати *галузево-шаровим*. Дана структура освітньої системи детермінується потребою повного (ушир та вглиб) відображення в освіті культурної спадщини. У цьому проективному плані освіта шонайперше поділяється на дві якісно відмінні, опозиційно співвідносні модифікації, що взаємно передбачають і взаємодоповнюють одна одну: на загальну та спеціальну. Основи такої диференціації цілісної освіти випливають з діалектики загального і одиничного. З одного боку, для успішного існування в людському суспільстві кожний індивід має оволодіти певним мінімумом інваріантно-базового культурного досвіду, що забезпечується загальноосвітньою підсистемою. З другого боку, відповідно до розподілу праці та соціальних ролей виникає вузькоспеціалізована частина освіти. Органічне поєднання загального із спеціальним - єдина можливість для освіти в масштабах людства повно охопити наявну культуру. Спеціальна осві-

Рисунок 1.2



Стрілками показані напрямки дії кожного з блоків освітньої системи

та існує у вигляді спектра галузевих освітніх підсистем, кожна з яких відповідає тій чи іншій культурній складовій, що підлягає освоєнню.

Зауважимо, що як загальна, так і спеціальна освіта далі структурується також за ступенями або рівнями. Ступенево-рівневі освітні компоненти пов'язані, з одного боку, з віковою періодизацією психічного і фізичного розвитку індивіда, яка залежить від хроноструктури діяльності - своєрідності сполучення провідних та непровідних, головуючих та підпорядкованих її видів на кожному етапі формування особистості, а з другого - від глибини занурення у культурні надбання і грунтовності їх опанування. В результаті утворюються стадіальні освітні підсистеми: дошкільної, початкової, середньої, вищої, післядипломної освіти. Набір цих підсистем у даному конкретному плані теж вичерпує всі можливі рівні освіти, дозволяючи тим самим представити її як системну цілісність.

Проте наведений структурний поділ та склад освіти у галузево-шаровому перерізі є занадто загальним і не проявляє повністю особливі закономірності її функціонування та еволюції, історичних типологічних варіацій, насамперед, з точки зору структури і змісту культурного досвіду, що освоюється в освітній сфері. Тому і загальну, і спеціальну освіту доцільно представити у вигляді певних комбінацій, гетерогенних або синкретичних утворень, що складаються з деяких освітніх "першоелементів" (канонічно-базисних компонентів), які у чистому вигляді майже не зустрічаються, але за домінантою виділяються в цілісній освіті і важливі для розуміння її виникнення, функціонування, розвитку, повноти відображення нею культури.

Знайти ці основоположно-фундаментальні морфологічні елементи освіти можна, застосовуючи діяльнісний підхід. Оскільки освіта за своїм головним призначенням покликана цілеспрямовано передавати індивідам культурний досвід і таким чином формувати їх діяльність, остільки видова структура останньої має у галузево-шаровій проекції переноситись на будову освітньої системи.

Найгрунтовніше та найбільш актуально для даного дослідження загальна морфологія людської діяльності розкрита М.С.Каганом, який виводив її, вичерпно аналізуючи систему суб'єкт-об'єктних відносин [92]. Він встановив, що необхідними і достатніми видами (першоелементами) діяльності *є перетворююча, пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, спілкування, художня,* які не зводяться одна до одної, хоча взаємодіють, тісно переплітаються між собою. Аналогічної будови набувають культура як похідна людської діяльності, особистість - плід окультурнення індивіда, його функціональні психічні механізми, що опрацьовують зосереджену в культурі інформацію (досвід) та реалізують активність людини. Так, особистість характеризується тим, що і як створює, що і як знає, що і як цінує, з ким і як спілкується, які її художні потреби і як їх задовольняє [там же].

У зв'язку з цим і система освіти закономірно поділяється на підсистеми, що забезпечують інформаційне оволодіння відповідними складовими культури: практичне і творче навчання, наукове (емпіричне і теоретичне) навчання, виховання, педагогічне спілкування, художнє навчання. Ці освітні підсистеми повністю охоплюють масив культури та утримуваний нею людський досвід, є фундаментальними, бо не можуть бути замінені одна одною, проте взаємопов'язані, а отже, складаються в освітню цілісність.

Дані компоненти освіти далі набувають своєрідності або взагалі реалізуються чи не реалізуються залежно від того, до якого шару культури, що акумулює досвід, - матеріальної, духовної чи матеріально-духовної (художньої) - вони належать, апелюють. Крім того, виділяються різновиди освіти відповідно до підсистеми загального буття, з якою взаємодіє культура: природа, суспільство, людина, сама культура.

Тоді загальна освіта, очевидно, має вбирати на рівноправній і збалансованій основі всі без винятку базові освітні роди, види і різновиди. В спеціальній освіті, навпаки, рівноправність основних компонентів порушується, навіть може міститися не весь набір складових, а лише певна їх частина (чим вужча освітня спеціалізація, тим обмеженіша ця частина) у тій чи іншій комбінації.

Наприклад, різні варіації технічної освіти пов'язані з природоперетворюючою культурою. Так само правова, економічна, дипломатична, військова та інші освітні галузі насамперед стосуються культури перетворення суспільного організму. Медична освіта разом з фізкультурною зорієнтовані на освоєння досвіду щодо зміни біофізичної данності людини, представляють, так би мовити, людинотвірну освіту. Наукові освітні напрями в основі мають відповідні підвиди наукового навчання, опанування знань про природу, суспільство, людину, культуру. Виховна освіта базується на естетичному, релігійному чи атеїстичному, політичному, моральному освітніх

підвидах. Освіта у галузі міжлюдської взаємодії потребує задіяння практично-діалогових, дружньо-сповідальних, спілкувальномовних освітніх форм. Освоєння художнього досвіду відбувається через підвиди художньої освіти (літературну, образотворчу, музичну і т.ін.).

Особливої уваги заслуговує педагогічна освіта, що покликана забезпечити педагогічну культуру суб'єкта, його педагогічну діяльність, спрямовану на культурно-інформаційне відтворення людини. Ця специфічна спеціальна освіта необхідно вбирає всі основні роди, види, різновиди освіти заради повноти трансляції наявного культурного досвіду, утворюючи складну гетерогенну (полікомпонентну) освітню підсистему. Оскільки остання має підготувати педагогів до здійснення повноцінної міжлюдської передачі культурних надбань, остільки вона у галузево-шаровому проективному плані закономірно набуває ізоморфності (структурної подібності) до загальної системи освіти в цілому. У зв'язку з цим підсистему педагогічної освіти можна назвати "дзеркалом" освітньої системи. Цей висновок отриманий суто теоретико-логічним шляхом, повністю відповідає педагогічним реаліям. Справді, педагогічна діяльність є схрещенням, тісним сплетенням діяльностей і перетворюючої, і пізнавальної, і ціннісно-орієнтаційної, і спілкування, і художньої.

Нарешті, ще одне: носієм освіти взагалі, освіченості зокрема, як і культури в цілому, може бути не тільки особистість. Цілісна система освіти складається з модальностей різного масштабу залежно від модусу суб'єкта діяльності: освіта окремої людини, освіта соціальної групи (мікрогрупи - сім'ї, угруповання підлітків тощо, мезо-, макрогрупи - етнічної, класової, релігійної, політичної, професійної і т.ін.), освіта усього людства.

Принципово, що основні роди, види, підвиди освіти у реальному історичному процесі розвиваються нерівномірно: безперервно змінюються їхні конкретний зміст і співвідношення. Відбувається це завдяки тому, що різні компоненти освіти не можуть однаковою мірою реалізувати загальні вимоги культурної метасистеми (в яку вписана освіта) до своєї освітньої субсистеми. Ці вимоги не є застиглими, вони постійно змінюються залежно від типу культури. Мірою специфічних можливостей кожної освітньої складової відповідати загальнокультурним детермінантам і визначається ступінь її актуалізації у тому чи іншому історичному або регіональному стані культури. Тобто в культурному середовищі діє певна педагогічно-творча методологічна настанова, яка задає спрямування, деякий надродовий чи надвидовий алгоритм освітньої діяльності, розвитку освітньої системи в цілому.

Тут знову ж таки спостерігається певна структурно-функціональна аналогія з надвидовим творчим методом і стилем у художній культурі [366]. Як і при переробці у художню всієї суспільно та особистісно важливої інформації, так і при її педагогічній трансформації виникає необхідність у розгляді ще одного, так званого "духовно-змістовного" [там же], або *методо-стильового* плану системного дослідження цілісностей художньої та освітньої культури. Мова іде про те, що кожний історичний чи регіональний тип культури детермінує адекватні йому типи, у першому випадку - художньої, а в другому - педагогічної духовності, зокрема свідомості, які й зумовлюють конкретні способи, з одного боку, художнього освоєння світу (художньо-творчий метод), а з другого - педагогічного опанування культури (педагогічно-творчий метод). Вони стереотипізуються у художньому та педагогічному стилях - певних типах, почерках вираження і споживання художньої та педагогічної інформації.

У цілому структура педагогічної духовності, відповідного типу педагогічного методу та педагогічного стилю, що характеризують стан і розвиток освіти, визначається особливостями типологічно-конкретної культури. Проте ці поняття, що виражають загальносистемні, надвидові ознаки освіти, як і аналогічні їм у художній культурі [366], можуть використовуватися для характеристики не тільки цілісної освітньої системи, а й педагогічної культури окремого суб'єкта педагогічної діяльності, зокрема особистості освітянина, оскільки його індивідуальні педагогічні духовність, свідомість, метод, стиль складаються через відбиття загальних принципів педагогічного освоєння культури.

У співвідношенні "авторитету стилю" та "активності методу" проявляється діалектика розвитку: стиль є начало консервативне, упорядковуюче, що прагне до стійкості і навіть схильне до закостеніння, тоді як у творчому методі ... містяться настанови на пошук нових шляхів ... на розширення рамок стилю, що склалися, і навіть на його руйнування" [90]. Можна вважати, що стиль - суть стереотипізований творчий метод, який набув традиційності, усталеності.

Встановлені у різних проективних планах освітні компоненти складають системний ансамбль основних елементів освіти, що необхідні і достатні для повноти і цілісності уяв-

лень про неї та для її успішного функціонування й розвитку. Здійснене елементно-структурне дослідження освіти відкриває шлях до з'ясування закономірностей та побудови її типології, виявлення реальних змісту і форм.

Типологія освіти

Типологія освіти дає інформацію про характер сучасних (регіонально-варіантних) модифікацій та історичних фаз (етапів, періодів, стадій) розвитку освітньої системи, що важливо для виявлення та прогнозування її тенденцій. Уявляється перспективним системно-морфологічний метод дослідження типів освіти, який є конкретизацією загального підходу до побудови типології культури, запропонованого у роботі [92]. Суть останнього полягає у "розумінні культури як складнодинамічної системи, зміни станів якої залежать від співвідношення елементів, що її складають".

Таким чином, конкретно-історичний (історичний, етнічний, національний, регіональний тощо) тип освіти визначається співвідношенням її базисних компонентів та їхнім реальним наповненням. Це стосується як загальної, так і спеціальної освіти. Типи першої і другої можуть адекватно характеризувати тип освітньої системи в цілому. Зокрема, типологічна характеристика цілісної освіти пов'язана з типологією сукупного ансамблю різних галузей спеціальної освіти, тобто змістом кожної з них та їх співвідношенням.

Типологічний аналіз освітньої системи показує, що історичні та регіональні типи культури [92] і освіти подібні. Це закономірно через їхній ізоморфізм.

Приміром, у новий час, в епоху Просвітництва, яскраво вираженою домінантою стає наукова культура. В освіті теж поступово утверджується провідна роль знань, спочатку про природу, потім про людину, суспільство. На зміну культові релігійному прийшов культ розуму з його протиставленням раціонального пізнання ірраціонально-ціннісній діяльності. Освіта все більше стала ототожнюватись з поширенням наукових знань. Цей тип освіти є по суті гносеологічним.

Викликана потребами матеріального виробництва, наука в свою чергу стимулювала його розвиток. Наукова домінанта доповнилась технічною, і, взаємопосилюючись, вони призвели до науково-технічного вибуху, який у XIX-XX століттях спричинив новий перегин культури, а з нею й освіти, визначивши її науково-технічний машинний тип. До цього загальносвітового процесу в СРСР, у тому числі в Україні, додалось гіпертрофоване зростання політико-ідеологічного комплексу. У структурі й змісті як загальної, так і спеціальної освіти переважали наукові, технічні, політико-ідеологічні дисципліни. При цьому в офіційній політиці інші важливі освітні складові занедбувались, що згубно позначалось на становленні особистостей людей, мало, за словами В.Г.Кременя, "широку гаму проявів - від однобічного розвитку людини до позбавлення її свободи ... , своєрідної "машинізації" [116].

Історично-діахронний (у соціальному часі) політипний ряд культури та освіти доповнюється регіонально-синхронним (у соціальному просторі) спектром їх типологічних варіацій по територіальних зонах. Нерівномірність розвитку культури й освіти зумовила одночасне співіснування в різних регіонах і у різних етносів (наприклад, на Заході та Сході, в Європі та Азії, на Русі та в Китаї і т.ін.) неоднакових, відмінних її типів. Щодо освіти в колишньому Союзі, то її тип утримувався в стандартизовано-уніфікованих межах по всьому централізованому утворенню (у Прибалтиці й Закавказзі, у центральноєвропейському, середньоазіатському і далекосхідному регіонах, для українців та казахів, молдаван та росіян і т.ін.). Існував справді "єдиний" нівелюючий освітній простір.

Із зробленого огляду динаміки та варіацій історичних та регіональних типів освіти випливає актуальний для практики і стратегії управління висновок. Він полягає у необхідності забезпечувати всебічно-пропорційний розвиток освітньої сфери у єдності головних її компонентів задля становлення гармонійно-повноцінних членів суспільства, що законодавчо проголошено в Україні метою освіти. Те ж саме стосується управління системою культури. Адже типом як першої, так і другої визначається тип людських особистостей, які формуються у тому чи іншому суспільстві.

Зміст освіти

Реальне наповнення та конкретне співвідношення компонентів, які утворюють певну освітню систему, і визначають у сукупності її зміст (а разом з ним і її тип). Тобто в основі змісту кожної системи лежить її елемен-

тний склад і структура. Дана інтерпретація змісту освіти не ототожнює його, як це традиційно робиться, з освітніми предметами - складовими педагогічної інформації, що створюється і підлягає опануванню у процесі освіти.

Освіта є багатоякісним, багатовимірним, багатоплановим явищем, тому безперспективно розглядати її зміст взагалі. Інтерес становить також не будь-який різнорідний набір компонентів, що у ній існують, а їх системні утворення, які визначають її сутнісно, специфічно-особливо. Тільки пізнавши останні, можна прогнозувати розвиток освіти, ефективно впливати на неї, зокрема на її зміст.

Таким чином, системне уточнення освітнього змісту доцільне за умови його визначення у базисних проективних планах (зрізах) освітньої цілісності, які виявляють її головні підсистеми, найважливіші закономірності організації.

Тобто перший висновок полягає в тому, що зміст освіти виявляється не взагалі, а по конкретних основах, системних критеріях його розгляду. Так, можна вести мову про інституціальний освітній зміст *(табл.1.3)*. Правомірно також говорити про галузево-шаровий зміст освітньої системи, зокрема, дивитись під цим кутом зору на педагогічну інформацію як продукт. В останньому випадку ми, зокрема, отримаємо набір освітніх предметів як загальної, так і гами галузей спеціальної освіти. Якщо врахувати існування в усякій культурі, окрім продуктивної, також процесуальної її частини, то з'ясовується зміст способів вироблення, споживання, оцінки педагогічної інформації і т.ін.

Отже, другим висновком є те, що неточно протиставляти зміст та технологію, як це поширено у практичній освіті і навіть у теоретичній педагогіці. Коректніше говорити про зміст як процесуальної (технологічної), так і результативної (продуктивної) підсистем освіти. Таким чином, і перше, і друге іманентно має певний зміст. Саму ж педагогічну технологію правильніше співвідносити з педагогічною інформацією, яку потрібно виробити, зберегти й освоїти за допомогою першої, та з освіченістю людини. Тим самим долається досить поширене некоректне зведення змісту до усього, що знаходиться поза технологією [134]. Адже категоріально-співвідносною парою змісту є не технологія, а *форма*. Поняття форми, як відомо, означає спосіб існування, розвитку, вираження змісту. Разом з тим, слід відрізняти в освіті зміст продукту і зміст процесу.

Але в будь-якому з цих випадків шлях до встановлення змісту тієї чи іншої освітньої підсистеми або окремої її складової частини пролягає через розкриття їх "субстрату" і "структури" [90], елементного складу та закону внутрішньої організації. Конкретизація і деталізація змісту здійснюється шляхом елементно-структурних ітерацій, послідовного руху від з'ясування базово-основної до пізнання більш дрібно-другорядної елементної предметності та будови освітньої цілісності, від розкриття її найзагальніших, головних, макроскопічних до уточнення менш загальних, частинних, мікроскопічних структур. Інакше кажучи, конкретний зміст освіти залежить від проективного плану та рівня загальності компонентного і структурного дослідження.

Щодо галузево-шарового змісту освіти, то він передовсім відображує всі ті головні компоненти культурного досвіду (разом із способом їх зв'язку і відношення), що підлягають цілеспрямованій міжсуб'єктній трансляції та формуються як кінцевий продукт освітньої діяльності. Очевидно, це стосується і змісту педагогічної інформації у єдності її фундаментальних елементів, споживання яких забезпечує зростання культурної досвідченості людської особистості.

В основу з'ясування видового освітнього змісту в даному випадку доцільно покласти наступні міркування. Оскільки культура виступає способом організації діяльного буття людини, педагогічна інформація, що відбиває культурну спадщину та підлягає засвоєнню, має бути адекватною, структурно подібною (ізоморфною) самій цілісній культурі й акумульованому в ній людському досвідові. Структура ж культури, як уже зазначалось, у свою чергу визначається видовою будовою людської діяльності.

Однак цього ізоморфізму виявляється недостатньо, щоб забезпечити необхідну повноту трансмісії людського досвіду. Відповідною змістовною повнотою мають характеризуватись і технології вироблення, збереження та передачі різновидової педагогічної інформації, які тісно пов'язані з будовою і змістом психічних механізмів опрацювання інформації, що зосереджена в культурі. Морфологію, яка характеризує зміст культурної інформації та пов'язаної з нею людської духовності, виходячи із розробленої М.С.Каганом структури діяльності у загальній системі суб'єкт-об'єктних відношень, можна подати у *табл. 1.4.*

Тоді зміст процесу освіти у галузево-шаровій проекції охоплює практичне і творче

Таблиця 1.3

ІНСТИТУЦІАЛЬНИЙ ЗМІСТ ОСВІТИ

ІНСТИТУЦІАЛЬНІ ПІДСИСТЕМИ (БЛОКИ)	ЗМІСТ ІНСТИТУЦІАЛЬНИХ ПІДСИСТЕМ (БЛОКІВ)	
	ЗАГАЛЬНИЙ	ЗОКРЕМА, ЩОДО СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ПЕДАГОГІЧНЕ ВИРОБНИЦТВО	Інститути виробництва педагогічної інформації	Інститути відтворення творців педагогічної інформації
ПЕДАГОГІЧНА ІНФОРМАЦІЯ	Інститути, форми фіксації і збереження педагогічної інформації	Інститути відтворення суб'єктів-носіїв педагогічної інформації
ПЕДАГОГІЧНЕ СПОЖИВАННЯ	Інститути споживання педагогічної інформації, створення умов і технологій її опанування	Інститути відтворення викладачів, споживачів, технологів-методистів освоєння педагогічної інформації
ОСВІТА СУБ'ЄКТА		Інститути (статуси) освіченості суб'єкта
САМОРЕФЛЕКСІЯ (самопізнання, самооцінка)	Інститути наукового дослідження та оцінки освіти	Інститути відтворення науковців-дослідників, інспекторів-експертів, творчих критиків освіти
УПРАВЛІНСЬКО-РЕГУЛЯТОРНІ МЕХАНІЗМИ	Інститути адміністративного, економічного управління та обслуговування, духовно-критичного (наукового, ідеологічного, творчого) впливу в освіті	Інститути відтворення організаторів, управлінців, менеджерів освіти

Таблиця 1.

МОРФОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ІНФОРМАЦІЇ, АКУМУЛЬОВАНОЇ В КУЛЬТУРІ, І ПСИХІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ЇЇ ОПРАЦЮВАННЯ

ВИД ЛЮДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	ПСИХІЧНИЙ МЕХАНІЗМ ПЕРЕРОБКИ ІНФОРМАЦІЇ	ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПРОДУКТ ПСИХІКИ	ЩО ВИРАЖАЄ ПРОДУКОВАНА ПСИХІКОЮ ІНФОРМАЦІЯ	ВІДНОШЕННЯ, ЩО ВІДОБРАЖЕНІ ІНФОРМАЦІЄЮ
ПЕРЕТВОРЮЮЧА	Уява	Творчий образ	Проекти - *суб'єктивні моделі не існуючого об"єкта*	Квазіоб'єкт - суб'єктні
ПІЗНАВАЛЬНА	Мислення	Смисловий образ (поняття)	Знання - *значення об'єкта для об"єкта*	Об'єкт - об"єктні
ЦІННІСНО-ОРІЄНТАЦІЙНА	Емоційність	Емоційно-почуттєвий образ	Цінності - *значення об'єкта для суб"єкта*	Об'єкт - суб"єктні
СПІЛКУВАННЯ	Товариськість	Інформаційно-духовна спільність	Діалогізми (інтерсуб'єктивізми) - *однакове світовідношення різних суб"єктів*	Суб'єкт - суб"єктні
ХУДОЖНЯ	Художній талант	Художньо-творчий образ	Художні образи - *суб'єктивні моделі не існуючого суб"єкта*	Квазісуб'єкт - суб"єктні

навчання, в якому формуються перетворююча діяльність, ідеальні проекти та практичні дії щодо реалізації цих проектів, уява; наукове навчання, що забезпечує оволодіння знаннями, становлення мислення, пізнавальної діяльності; виховання, яке залучає індивідів до системи людських цінностей, розвиває емоційність, почуття; педагогічне спілкування, яке підвищує рівень міжсуб'єктної взаємодії, спільності, формує товариськість шляхом вироблення і трансляції діалогізмів; нарешті, художнє навчання, завдяки якому здійснюється художнє освоєння світу, прилучення до художніх образів та їх продукування, розвивається художній талант. Цими процесуальними освітніми складовими також закладаються відповідно до кожного виду людської діяльності її сутнісні джерела і сили - потреби, здібності, уміння, опановуються мови вираження та передачі культурного досвіду.

Взаємний ізоморфізм культурної спадщини, педагогічної інформації, педагогічної технології (і відповідно їх змісту) обумовлює врешті подібність до них за структурою та змістовним наповненням кінцевого результату - культурних якостей освіченого суб'єкта. Таким чином, зміст новоутворень людини, що здобула освіту, охоплює її перетворюючу культуру (умілість, майстерність, творчість), пізнавальну культуру (обізнаність, допитливість), ціннісно-орієнтаційну культуру (вихованість), культуру спілкування (товариськість, діалогічність), художню культуру (художню майстерність, художню творчість).

Хоча розглянуті структурні компоненти, що розкривають зміст освіти-процесу та освіти-результату, взаємодіють, взаємоопосередковують, взаємопередбачають, взаємодоповнюють один одного і не зустрічаються в ізольованому вигляді, проте з точки зору домінантного прояву вони можуть і повинні реально вичленовуватись не тільки в теоретичному аналізі, а й в організації педагогічної практики. Підсумовуючи видовий зміст процесуально-технологічної та продуктивно-результативної підсистем освіти у першому, найзагальнішому наближенні можна показати у *табл. 1.5.*

Якщо врахувати детальніший поділ культури на компоненти, наприклад, внаслідок її тришаровості (матеріальна, духовна, художня), та зв'язки культурно акумульованого досвіду з різними частинами дійсності (природою, суспільством, людиною, культурою), то й зміст освіти через ізоморфізм культурної системи та освітньої підсистеми відповідно виявляє детальнішу композицію складових і їх відношень. Так виводиться ансамбль освітніх предметів, тобто тих напрямів та секторів освіти, які стосуються того чи іншого компонента культури, культурного досвіду, що підлягає цілеспрямованому опануванню.

Приміром, *для практичного і творчого навчання*, що здійснюється з метою формування перетворюючої діяльності та відповідної культури людини, залежно від того, культура і досвід перетворення якої підсистеми реального буття (природи, суспільства, людини) освоюється, виділяються освітні предмети: праця (техніка і технологія), соціальна практика, фізична культура і здоров'я, екологія (охорона навколишнього середовища), а також проектне моделювання та мови фіксації, зберігання і передачі проектно-образної інформації.

У випадку оволодіння пізнавальною діяльністю та науковою культурою, за що відповідає *наукове навчання* (на двох рівнях - емпіричному і теоретичному), стосовно цих підсистем дійсності та культури виявляються такі освітні предмети, як природознавство, суспільствознавство, людинознавство, культурознавство, філософія (яка цілісно охоплює загальне буття), математика (формальна теорія абстрактних систем), інформатика (мови наукової інформації).

Як і для наукової, предметність ціннісної культури є суто духовною і виражається у цінностях чотирьох підвидів: естетичних, релігійних (атеїстичних), політичних, моральних. Відповідно маємо набір *виховних предметів* - естетичну культуру, релігію чи атеїзм, політику і право, мораль.

Культура спілкування (способи, форми, мови, психічні механізми) може формуватись тільки під час діяльності спілкування [88]. Тому необхідним стає *педагогічне спілкування*, яке охоплює підвиди самоцільного спілкування та характеризується ансамблем своєрідних освітніх предметів: грою, дружбою, обрядами і ритуалами, діалогом, а також різними мовами спілкування.

Нарешті, *художнє навчання* тісно пов'язане з художньою діяльністю і художньою культурою, мистецтвом. Художньо-освітні предмети складають цілий спектр відповідно до морфологічного розмаїття видів, родів, жанрів мистецтва. Разом з тим, серед них є три головні. Це - художня література, музика і співи, образотворче мистецтво. З ними пов'язані художні мови. Останні відрізняються від проектно-образних, наукових мов, мов спілкування [88].

Таблиця 1.5

ЗМІСТОВНО-МОРФОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСВІТИ

ПІДСИСТЕМИ ОСВІТИ, ДИФЕРЕНЦІЙОВАНІ ЗА ОЗНАКОЮ "ПРОЦЕС-РЕЗУЛЬТАТ"			
Процесуально-технологічна	**Результативно-продуктивна**		
СКЛАДОВІ ОСВІТИ ЗА ВИДАМИ ДІЯЛЬНОСТІ	ДОСВІД, ЩО ПЕРЕДАЄТЬСЯ-НАБУВАЄТЬСЯ	ПСИХІЧНІ МЕХАНІЗМИ, ЩО РОЗВИВАЮТЬСЯ	КУЛЬТУРНІ ЯКОСТІ ОСВІЧЕНОЇ ЛЮДИНИ
ПРАКТИЧНЕ І ТВОРЧЕ НАВЧАННЯ	Проекти	Уява	Уміла, майстерна, творча - *перетворююча культура*
НАУКОВЕ (емпіричне і теоретичне) НАВЧАННЯ	Знання	Мислення	Знаюча, допитлива - *пізнавальна культура*
ВИХОВАННЯ	Цінності	Емоційність	Вихована - *ціннісно-орієнтаційна культура*
ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ	Діалогізми	Товариськість	Товариська - *культура спілкування*
ХУДОЖНЄ НАВЧАННЯ	Художні образи	Художній талант	Художньо-майстерна, художньо-творча - *художня культура*

Виведені освітні предмети на даному рівні їх класифікації повністю відображають культурну спадщину, а отже в сукупності характеризують галузево-шаровий зміст загальної освіти. Звичайно, можна їх далі дрібнити, виходячи на інший рівень системного аналізу. Наприклад, природознавство може бути розкладене на фізику, хімію, біологію, геологію, географію, астрономію і т.ін., суспільствознавство - на історію, економіку, соціальну психологію тощо, а людинознавство - на анатомію, фізіологію, психологію людини і т.ін. Так само техніка і технологія далі декомпонуються на ряд галузевих предметів прикладного плану. Проте здійснюючи дрібнення освітніх предметів, важливо завжди усвідомлювати, на якому рівні аналізу та за якими критеріями це робиться, щоб при практичній постановці справи в освітніх установах уникнути волюнтаризму, довільності, свавілля у формуванні та визначенні освітнього змісту.

Аналогічно, більш детально можна розглядати зміст в інституціальній або методостильовій проекціях освіти.

Форми і мови освіти

Багатоякісність та змістовна неоднорідність освіти спричиняють відповідний поліформізм останньої. Можна говорити про наявність системного ансамблю, пакета освітніх форм. Основні, базові форми, як і зміст, виявляються у певних канонічних площинах аналізу освіти. Передусім розгляд форм освіти доцільно здійснювати, поділяючи її на процесуально-технологічну та продуктивно-результативну підсистеми.

Кінцевий освітній продукт - освіта суб'єкта - може реалізовуватись у трьох формах: ідеально-духовній (інформаційній), практично-поведінковій, матеріально-тілесній. На наявність трьох складових культури: "інтеріорної" свідомості, її прояву у поведінці і діях, "опредмечених" результатів діяльності - вказував Ю.В.Бромлей [21].

Ідеально-духовна форма є способом вираження світу психічних станів і процесів, інформаційних структур, що утворились у результаті цілеспрямованих освітніх впливів. Цю форму мають освоєні людиною проекти, коли вони існують як суб'єктивно-уявні моделі, ідеальні образи ще не реалізованого об'єкта; знання як система абстрактних понять, що відображують значення об'єкта для об'єкта, зв'язки і відношення між об'єктами; цінності, які через емоціональні та почуттєві прояви фіксують значення об'єкта для суб'єкта; діалогізми, які перебувають у формі спільної для різних суб'єктів інформації про деякий об'єкт; художні образи як суб'єктивно-уявно художні моделі реально не існуючого суб'єкта; мови вираження і трансляції всіх цих зазначених інформаційно-духовних продуктів людської психіки. Сюди слід віднести і пов'язані з даними ідеальними продуктами культурно-інформаційно розвинуті діяльнісні сили людини - *потреби* як джерела дійової активності, *здібності* як психічно-духовні потенції, *уміння* як інтеріоризовані способи дій та володіння знаряддєвими і знаковими засобами діяльності.

Практично-поведінкова форма є способом об'єктивізації інформаційних духовно-психічних продуктів, які обумовлюють відповідні дії, операції, поведінку.

Матеріально-тілесна форма освіти виражає зміст культурних новоутворень у біофізичній данності людини. Певні природні задатки та обдарування, що є матеріально-субстратною основою для подальшого соціально-культурного розвитку індивіда, у свою чергу зазнають інформаційного надбіологічно-культурного впливу, набуваючи зажиттєвих змін. Такі благокультурні освітні придбання і постають у матеріально-тілесній формі. Найбільш показовий приклад - фізична культура, що виступає одним з основних освітніх предметів. Фізичне окультурнення людини відбувається шляхом споживання нею педагогічної інформації. Інформаційний вплив на тілесність фіксується навіть у тварин. Так, відомо [306], що інформаційний голод має драматичні речовинні наслідки для розвитку мозку.

Форма такого продукту освіти, як педагогічна інформація, звісно, суто інформаційна, знаково-семіотична. У такій самій формі відбуваються усі без винятку освітні процеси: вплив на людину в освіті здійснюється виключно інформаційним шляхом. Будь-які інші - фізичні, речовинні, енергетичні, силові тощо - дії над індивідом є чужорідними для освіти. Проте характер інформаційного зв'язку з суб'єктом-споживачем педагогічної інформації, а отже, і сигнально-знакові системи, що при цьому використовуються, залежать від її морфовидових складових. Забуття цього породжує ситуацію, при якій освітня ціль якщо і досягається, то не безпосередньо, а опосередковано, тобто лише завдяки взаємодії основних видів освіти. Ефективність подібного

освітнього впливу вкрай низька.

Видова структура освіти, як вже наголошувалось, глибинно детермінується видовою будовою діяльності і тих психічних механізмів, що її забезпечують. Зрозуміло, що різновидова інформація не може передаватись та споживатись в однаковий спосіб. Отож слід послідовно розглянути, що підлягає трансляції в освіті, і якою інформаційно-знаковою системою, мовою це можна здійснити.

У перетворюючій діяльності загальне не абстрагується від особливого і одиничного. Тому інформаційно-транслююча система має забезпечувати передачу певних уявних образів, ідеальних моделей цілісно, в сукупності всіх її сторін і моментів. Цим вимогам задовольняють семіотично-знакові системи, які називають "прикладними мовами" [88]. Більш точно їх можна іменувати образно-прикладними або, ще краще, *проектно-образними мовами.* Знакові функції цих мов виконуються не абстрактними символами, "не спеціально призначеними для цієї мети об'єктами, а тими, які служать деяким практичним цілям, але одночасно виступають і знаряддям спілкування" [там же]. Інакше кажучи, знаками тут є реальні образи практичних дій та конкретних предметів. У труді, у виробничій діяльності "словесні команди або підказки" мають доповнюючий характер, а семіотичного аспекту набуває сама "поведінка учасників матеріальної взаємодії". Тобто самі "технологічні системи "обертаються" семіотичними знаками" [там же]. Саме через такі канали зв'язку перш за все прилучається кожний індивід до матеріально-перетворюючої та проектно-моделюючої культури в процесі його освіти. Дана мова філогенетично та онтогенетично передує становленню пов'язаної з абстрактним мисленням словесної мови.

Прикладів забезпечення проектно-образними мовами соціально-культурного успадкування безліч. По суті у безсловесний спосіб, шляхом лише спостережень, як відомо, мала дитина оволодіває культурою прямоходіння, володіння ложкою, одягання тощо. Навіть освоєння майбутньої вербальної мови починається у дуже ранньому віці (у перші місяці життя) через несвідому імітацію рухів губ матері. Цей самий механізм діє, коли майстер виробничого навчання простим показом навчає учня виточувати деталі на верстаті або тренер з гімнастики передає досвід акробатичних вправ, музикант учить грати на музичному інструменті, співак - співати, балетмейстер - танцювати, викладач-філолог - володіти мовами і т.ін. У подібних освітніх ситуаціях головну і вирішальну роль відіграє педагог-майстер, педагог-тренер, педагог-інструктор, педагог-художник. Ніякий підручник чи комп'ютер не здатний замінити його, хоча ілюзія про першочергове значення, приміром, навчальної літератури досить поширена (очевидно, при цьому забувають, що педагог сам є носієм педагогічної інформації). Перетворення із залученням наукових знань також спираються на цей вид семіотичного зв'язку під час, наприклад, опанування розв'язування математичних або фізичних задач на практичних заняттях за допомогою викладачів-асистентів. Будь-яке приниження його ролі (скажімо, на користь наукового теоретизування) веде у багатьох випадках до неефективності освітніх зусиль [149].

Передача-споживання пізнавальної культури потребує своєї специфічної мови. Пізнавальна діяльність очищає інформацію про світ в його об'єктивному існуванні й розвитку від усього суб'єктивного. Зусиллями абстрактного (абстрагуючого від суб'єкта) мислення остання десуб'єктивізується, перетворюється у знання загального, необхідного, закономірного, інваріантного, істинного у світі. Саме з появою абстрактного мислення виникає вербальна мова, у якій звуки та їхні сполучення (слова, речення) мають певне значення. Але із становленням науки, яка піднімає знання над їх буденно-практичним та емпіричним станом до рівня теоретичних узагальнень, формується *наукова мова.* Тенденція її розвитку відповідно до особливостей інформації, що при цьому транслюється, полягає у перетворенні словесної мови у напрямі надання їй точної однозначності, "термінологічного характеру" з одночасним доповненням "різного роду символами та знаками операцій" і використанням "невербальних знакових засобів - графічних схем, таблиць, креслень" [88].

Однак для освоєння ціннісної (моральної, політичної, релігійної чи атеїстичної, естетичної) культури наукова мова виявляється недостатньою. Структура цієї мови "не відповідає потребам передачі ціннісної свідомості, особистісного смислу, соціально-психологічних станів, ідеологічних уявлень, нарешті, переживань" [88]. Тут більше підходить *буденна мова* "з її високою інформаційною надмірністю, полісемією та синонімією, емоційно-стильовим забарвленням та іншими експресивними можливостями, що дозволяють надати мові особистісного характеру" [там же], викликати емоції, почуття. Адже будь-які цінності за своєю природою об'єк-

тивно-суб'єктивні. Суб'єктом, що виробляє та обгрунтовує цінності, як відомо, можуть виступати і окрема особистість, і конкретна соціальна (мікро-, мезо-, макро-) група, людство в цілому. Спроби залучення людей до ціннісної культури засобами наукової мови завершаються невдачею.

Так само для оволодіння діяльністю та культурою спілкування, які полягають у зустрічному максимальному духовному саморозкритті суб'єктів спілкування [88], вираженні їх унікальних, неповторюваних внутрішніх інформаційно-духовних світів і досягненні на цій основі певної спільності, освоєнні інтерсуб'єктивної інформації (діалогізмів) необхідним стає використання *мовних систем з найширшими можливостями інформаційної передачі* з усіма нюансами та відтінками. Тому лінгвістична мова доповнюється у даному (як і у попередньому) випадку пара- та екстралінгвістичними семіотичними системами, що використовують поза- та надсловесні знакові способи, зокрема міміки, інтонації, жесту, стилю одягу, манери поведінки, етикету тощо. Останні, зрозуміло, зовсім непотрібні і непридатні для опанування наукової культури. Водночас при спілкуванні у формі, наприклад, гри чи обряду, ритуалу, церемонії вербальна мова може в принципі бути відсутньою або зведеною до мінімуму. Деякі дослідники взагалі вважають, що у словесний спосіб транслюється лише близько п'ятої частини культурної інформації, що споживається людиною.

Освоєння художніх образів потребує своїх, *художніх мов* (мов мистецтв) - поетичної, акторської, музичної, хореографічної, образотворчої і т.ін. [88]. Якщо науковий текст декодується мисленням, практична дія - уявою, цінність - емоційно-почуттєвим переживанням, діалогічна спільність - товариськістю, то художній образ - усіма цими механізмами одночасно і злито, тобто інтегральним художнім талантом, синкретичною художньою духовністю.

Розглянуті мови у сукупності є необхідними і достатніми для створення, зберігання та передачі педагогічної інформації. Вони є взаємодоповнюючими і не можуть підлягати ранжуванню за важливістю, пріоритетністю, оскільки рівнозначні з огляду повноцінного соціально-культурного розвитку людей.

Очевидно, розгляд освіти в інших проективних планах виявляє нові освітні форми різних рівнів загальності. Так, в інституціальній площині увирізнюються очна і заочна, денна і вечірня, з педагогом і без нього (самостійна [100,101]) форми споживання педагогічної інформації. У *галузево-шаровій* проекції існують галузево-спеціальні та рівневоступеневі форми освіти і т.ін.

Освітні технології

Розгляд змісту, форм, мов освіти логічно продовжити аналізом освітніх технологій, тобто цілісних систем засобів і механізмів її реалізації. Видова структура освітньої системи, її змісту та форм, мов передачі педагогічної інформації дає підстави передбачати глибинно-суттєву видову диференціацію технологій освіти. Тим самим у їх дослідженні слід вийти за межі досить поширених уявлень про певний універсалізм та загальність технологічного забезпечення будь-яких складових освіти. Зокрема, таку властивість приписують комп'ютерним технологіям в освіті.

То чи існує єдинозагальна освітня технологія? Що становить собою взаємодія педагога і учня, вихованця: управління чи обслуговування, комунікацію чи спілкування? Чи є ці складові рівнонеобхідними в освіті? Чи однакова роль педагога, підручника, комп'ютера у різних освітніх ситуаціях? Як у процесі освіти співвідносяться різні іпостасі її споживача: суб'єкт та об'єкт освітньої діяльності? Дані і подібні їм питання, які так чи інакше пов'язані з освітніми технологіями, потребують чітких відповідей.

Наявність у культурі і культурному досвіді якісно відмінних, принципово не замінних один одним видових компонентів потребує різних каналів і способів прилучення індивідів до культурної спадщини. Ця ідея була висунута М.С.Каганом [87,89]. Він запропонував розглядати чотири механізми "соціального успадкування", які забезпечують передачу умінь, знань, цінностей та художніх образів, а саме: научіння, освіту, виховання і *художнє виховання* [там же].

У цілому приймаючи цю ідею та висунуті аргументи, більш послідовно, однак, виходячи із виявленого принципу ізоморфізму освіти культурі і діяльності, розглядати не чотири, а п'ять видів освіти, що у сукупності повно транслюють культурні надбання. Тобто слід враховувати і педагогічне спілкування, пов'язане з таким видом людської діяльності, як спілкування, та культурою спілкування, що існують не тільки як засіб реалізації інших видів діяльності, а мають й самоцільне буття

та самостійні форми (гра, дружба, любов). Педагогічне спілкування саме й покликане сприяти оволодінню культурою спілкування, котру як певну реальність (починаючи з сім'ї) кожний індивід застає при народженні. Отже, формувати цей першоелемент культури людини необхідно поряд з усіма іншими базовими культурними складовими. Крім того, виведене нами поняття освіти потребує також термінологічних уточнень. Тому назви основних (видових) освітніх компонентів у даній роботі систематизовано та наближено до реальностей освітньої галузі.

Першим видом освіти є *практичне і творче навчання*. Воно кінцево слугує цілеспрямованому опануванню культурних образів двоякого роду, що існують у двох формах: ідеальних образів предметів, операцій, дій в уяві, або проектів, і матеріально-чуттєвих образів реальних дій та поведінки. Ці образи в обох випадках конкретно-цілісні, не декодуються психічними механізмами на складові, а сприймаються цілісно. Роль свідомості у набутті та наступному користуванні уміннями, наприклад, ходити, їсти, виконувати багато інших культурних операцій часто мінімальна (для малої дитини взагалі відсутня), оскільки добре відомо, що її включення в поелементне програмування та контроль різних дій утруднює, уповільнює їх і зрештою у багатьох випадках є невигідним та ресурснозатратним для людського організму. Так, ми по суті не замислюємось над тим, як стрибаємо чи бігаємо, оперуємо лопатою чи молотком, граємо на музичному інструменті чи управляємо автомобілем і т.ін. Всі ці дії виконуються переважно автоматично, підсвідомо. Звісно, для аналізу певної поведінкової активності та ідеальних проектів може підключатись абстрактне мислення, розчленовуючи їх на складові елементи, блоки, частини, етапи, фази, алгоритми тощо. Однак це вже буде взаємодія уявно-проектуючої та мислячо-пізнавальної діяльності психіки.

Отже, повністю справедливе твердження, що "практичні уміння можуть передаватися людині лише у прямому, безпосередньому контакті майстра та підмайстра, того, хто навчає, і того, хто навчається, бо процес цей потребує показу того, як треба діяти, наслідування учнем дій учителя, коригування останнім недосконалих спочатку дій першого" [87]. Тут носієм педагогічної інформації виступає сам педагог. У подібних випадках будь-який підручник без педагогічного працівника буде непотрібним та безглуздим. На жаль, це не завжди усвідомлюється організаторами освіти, які фетишизують навчальну літературу.

Оскільки уявні моделі предметів, процесів (проекти) та реально-конкретні способи дій (уміння) є завжди суб'єктивними, тому *що належать суб'єкту діяльності (він єдиний* їх носій) і не можуть бути семіотично десуб'єктивізовані, як, скажімо, теорема Піфагора, абсолютно суб'єктивно незалежна, остільки їх освоєння відбувається шляхом матеріально-практичного спілкування, а не через комунікацію чи управління.

Це означає, що процес передачі тут є певною мірою міжсуб'єктною взаємодією, коли проектно-образна інформація не просто транслюється від учителя до учня, а через встановлення між ними певної спільності виробляється нова, спільна для них інформація. У цьому практичне і творче навчання, як не дивно, завжди виступає більш-менш творчим актом: проекти, уміння учня - не точні копії тих, що підлягали освоєнню, а суб'єктивно скореговані, вироблені спільно з педагогом. Так, загальновідома суб'єктивна проектуюча співтворчість у спортивній гімнастиці. Звичайно, проектно-інформаційна спільність досягається на базі досвіду педагогічного працівника, проте враховується суб'єктивізм учня-партнера.

Ясно також, що даний механізм діє і поза межами освіти, тобто спонтанно у буденно-практичному житті, коли дитина або доросла людина, спілкуючись у мікрогрупах, набуває різних навичок, наприклад, грати у футбол з товаришами або танцювати з друзями, співати за святковим столом або одягатись за певною модою тощо [149].

Другий вид освіти - *наукове навчання*, представлене на двох рівнях: емпіричному та теоретичному. Специфіка наукової спадщини полягає у тому, що вона повністю позбавлена (роботою абстрактного мислення) суб'єктивного і становить суть знання (істину) про зв'язки та відношення між об'єктами реального світу. Нічого суб'єктивного в наукових знаннях, хоч виробляються вони суб'єктами, немає. Тому для їх трансляції використовуються способи, що не змінюють наукову інформацію у процесі її трансмісії та засвоєння, оскільки знання та істина, яку вони виражають, - одні й ті самі для усіх. Інакше кажучи, "знання передаються людям не як суб'єктам, а як об'єктам" [87]. Суб'єктивність, унікальність, неповторюваність, свобода вибору особистості тут принципового значення не мають, у тому розумінні, що, наприклад, закон Ома залишається тим самим незалежно від того, хто, де і у який спосіб його опановує.

Особистісні якості людини, звичайно, впливають на відбір знань для засвоєння та певної модифікації способів передачі наукової інформації, проте зазначений принцип абсолютної незмінності інформації, що споживається під час наукового навчання, у всяких випадках зберігається. Тому наукова інформація та мови її трансляції адекватно можуть опрацьовуватись комп'ютерами.

Звідси висновок, що для трансмісії знань не є необхідним врахування суб'єктивності їх споживача, він може виступати в ролі лише підготовленого для сприйняття інформації адресата, приймача, тобто об'єкта. Тому для передачі знань виявляються достатніми стосунки педагога і учня як відносини комунікації, управління або обслуговування (усі ці типи взаємодії характеризуються ставленням однієї людини до іншої як до об'єкта [88]). Стосунки спілкування ("взаємозв'язок рівноактивних суб'єктів" [там же]) виникають тільки тоді, коли індивід додатково прилучається до інших видів культурних надбань.

Через свою іманентну об'єктивність знання можуть бути занесені в книги, підручники, комп'ютери, таблиці і безпосередньо споживатись звідти, зокрема, самостійно. У цьому єдиному випадку - освоєння знань - роль учителя в принципі може відійти на другий план. Але коли виникає потреба у набутті досвіду застосування наукової інформації як допоміжного засобу перетворюючої діяльності, розв'язування практичних задач (наприклад, із використанням законів математики, фізики, хімії, біології, соціології, психології, педагогіки тощо) постать педагога знову ж таки стає незамінною.

Характерно, що адміністративно-командна система, яка майже не визнавала інших методів освіти, крім комунікації та управління, в освоєнні математики, природничих наук мала певні успіхи. За даними міжнародного дослідження підготовки школярів з цих предметів у 1990-1991 рр. Японія і СРСР (у тому числі й Україна), яким була притаманна авторитарна педагогіка, відповідно з оціночними балами 8,1-8,6 і 7,1-7,2 суттєво випереджали ФРН (6,8-6,9 бала), Францію (6,8), США (5,6-6,4) та Великобританію (5,6-6,2) [354].

Наступним самостійним видом освіти є *виховання*. Каналом виховання індивіди прилучаються до цінностей, ним формуються ціннісні орієнтації, ціннісна духовність, ідеологічна свідомість людських особистостей. Цінності - основний духовний продукт, який при цьому споживається, мають свої особливості, якісно відрізняються від знань та проектів. На відміну від останніх природа цінностей об'єктивно-суб'єктивна [88]. Якщо знання виражають "значення одного об'єкта для другого об'єкта", то цінності - суть "значення об'єктів для суб'єкта" [92]. Оскільки двох однакових суб'єктів не буває, остільки не існує двох повністю тотожних систем цінностей. Однак рівень або ступінь спільності цінностей різних суб'єктів може підвищуватись у процесі міжсуб'єктної взаємодії, коли внаслідок зустрічного духовного саморозкриття виробляються спільні ціннісні системи і на цій основі утворюється спільність людей, складаються згуртовані групи і колективи. Кожна сім'я, група друзів, політична партія, релігійна конфесія, клас, нація, людство в цілому мають свої системи цінностей, які характеризують рівень спільності людей у межах певної групи, соціуму.

Ось чому, якщо матеріально-практичне спілкування є способом прилучення до ідеальних проектів та практичних умінь, співтворчості, комунікація, управління, обслуговування - до знань, то "духовне спілкування - спосіб залучення до цінностей, що вироблені людством" [87]. Через те що цінності виробляються суб'єктом або самостійно у своєму практично-побутовому житті, або спільно з іншим суб'єктом у процесі духовного спілкування, спроби сформувати їх шляхом передачі знань про цінності призводять лише до засвоєння цих знань, не породжуючи самих цінностей. Зазначена технологічно-виховна помилка (приміром, моральне чи естетичне виховання через викладання етики чи естетики), яка спричиняється нерозумінням природи тих складових культурного досвіду, які успадковуються через освіту, досить поширена, її наслідки загальновідомі.

Отже, спілкування - міжсуб'єктна взаємодія - відіграє фундаментальну роль як засіб соціально-культурного успадкування. Однак саме спілкування може виступати не тільки аспектом деякої діяльності, але й окремим самостійним її видом. Опановуючи культурний досвід, індивід, що входить у соціально-культурне життя, має оволодіти і досвідом спілкування, тобто конкретними формами та мовами його здійснення і тим рівнем міжсуб'єктної спільності, які притаманні наявному соціокультурному середовищу. Отож, об'єктивно потрібним стає такий канал-механізм цілеспрямованого інформаційного окультурнення людини, як *педагогічне спілкування*. Воно забезпечує освоєння форм спілкування, зокрема самоцільного, його мов та існуючого

ступеня інформаційної спільності людей. Необхідність у педагогічному спілкуванні детермінується ще й тим, що сама культура спілкування, відповідні потреби, здібності, уміння формуються у процесі діяльності спілкування. Важливі методичні рекомендації щодо проведення педагогічного спілкування у рамках технології "активного соціально-педагогічного навчання" запропоновані, приміром, Т.С.Яценко [380].

Нарешті, *художнє навчання* слугує цілеспрямованому оволодінню художньою культурою. Остання "подвоює умовно-ілюзорно та символічно всю цілісність реальної - утилітарної, практичної - життєдіяльності" [90], тим самим безмежно розширюючи сферу людського досвіду. Продуктом художньої творчості, в якій нероздільно злиті воєдино перетворююча, пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, спілкування діяльності, є художні образи [92]. Освоєння способу синкретичної художньої діяльності і художніх образів потребує такого ж неподільно-злитного художнього навчання, що органічно-сукупно вбирає практичне і творче навчання художньо-продуктивним умінням, художньо-споживчим навичкам та художньо-образним моделям життя; наукове навчання, через яке передаються необхідні знання про мистецтво і художню творчість; виховання, що забезпечує засвоєння художніх цінностей; педагогічне спілкування, спрямоване на формування міжсуб'єктної взаємодії творця, учня, уявних художніх образів та їх споживачів.

Але не тільки з точки зору якісної неоднаковості культури та накопиченого нею людського досвіду, що споживається, можна прийти до глибокої видової диференціації освітніх технологій. Технологічне членування освіти пов'язане також із структурою психіки людини. Якщо в дослідженні за точку відліку взяти психічне управління людською активністю, то відповідно до закону формування психіки в діяльності (С.Л.Рубінштейн, Л.С.Виготський) необхідно розрізняти певні принципово відмінні психічно-функціональні механізми переробки інформації, що визначаються побудовою діяльності [92]. Вони теж формуються соціально-культурно, зажиттєво у процесі діяльності на основі природжених задатків.

Насамперед генетично задається психічна основа, що вироблена еволюційним пристосуванням живих організмів до існування у просторі і часі. Просторово-часова інформація постачається сприйняттям (відчуттям), пам'яттю, уявленням та передбаченням [92]. У діяльності, що організовується соціально-культурно, розвиваються додаткові механізми споживання-перероблення інформації.

Одним з таких психічних механізмів, який здатний звільнити емпірично та випадково здобуту сировинно-первісну інформацію від її просторово-часової прив'язаності, є *уява*. Уява "відвертається не тільки від буття предмета у просторі (чим відрізняється від уявлення ...), а й від його буття у часі (чим відрізняється від передбачення)". Саме завдяки уяві психіка людини створює "ідеальні моделі здійснюваного, які й підлягають реалізації в практичних діях" [92]. Отже, практичне і творче навчання покликане розвивати культуру уяви людини. Людська уява ідеально конструює такі об'єктивні зв'язки і відношення, які до цього не існували в дійсності.

Другим важливим культурно-психічним механізмом обробки інформації є *мислення*, яке відділяє, абстрагує сутнісну, закономірну, істинну інформацію від чуттєво-конкретної, одинично-несуттєвої. Культура мислення формується у процесі наукового навчання. Мислення з'ясовує, усвідомлює реально існуючі об'єктивні зв'язки і відношення.

Третій спеціалізований механізм психіки - *емоційність*, навпаки, виділяє не об'єктивну інформацію, а суб'єктивно значущу, ціннісну для конкретного суб'єкта. Культура емоцій, почуттів здобувається через виховання. Шляхом емоційно-почуттєвого переживання виявляється інформація про відношення об'єкта до суб'єкта.

Четвертий психічно-функціональний механізм - *товариськість* - спеціалізується на міжсуб'єктному взаємоузгодженні, спільному виробленні інтерсуб'єктивно значущої інформації (діалогізмів). Культура спілкування набувається у педагогічному спілкуванні. Товаришування продукує спільно-діалогічне відношення групи суб'єктів до об'єкта (реального чи уявного).

Механізм психіки, що породжує художньо-образну, ілюзорно-умовну, символічну інформацію про навколишній світ, звичайно називають *художнім талантом*, який "є злиття, ототожнення ... мислення, уяви, емоційності та товариськості" [92]. Художня культура формується художнім навчанням. У процесі художнього творення уявою проектуються ідеально-нереальні суб'єкти (квазісуб'єкти) та відношення до них.

Наведене свідчить, що внутрішня диференціація культури, видова будова діяльності та структура психічних механізмів додаткової обробки інформації, обумовлюють існування

різних видів освітніх технологій, що в сукупності забезпечують повне та ефективне споживання культурного досвіду. Хоча ці технології принципово відмінні та незамінні одна одною, вони, як і відповідні функціональні механізми психіки, тісно взаємодіють, взаємодоповнюють, взаємопідтримують одна одну. Їх виділення в реальній практиці можливе лише за домінантою, за головним внеском. Проте це не означає, що не потрібно розрізняти їх якісні відмінності та використовувати за призначенням. Ось чому світова практична педагогіка неухильно розширює арсенал засобів здійснення педагогічного процесу, зокрема при підготовці педагогів [341].

Оцінки в освіті

Різноманітність змісту, форм, мов, технологій освіти закономірно породжує питання про оцінки освітніх результатів: чи може бути одне-єдине ("найкраще") універсальне оцінювання? Якщо ні, то які мають бути ці оцінки? Характеризуючи проблему, В.А.Козаков зауважував, що "спосіб співвіднесення цілей і реальних результатів - найменш розроблена в педагогічній теорії і практиці тема" [100], яка, проте, надзвичайно актуальна [2,3,369].

Здається, найпростішим є оцінювання рівня, обсягу, повноти освоєння культурного продукту, в якому міститься мінімальна частка суб'єктивного, унікального, неповторюваного. Такими об'єктивними, загальними, інваріантними, істинними є знання. Абсолютна однаковість справжніх знань для всіх суб'єктів зводить оцінювання в науковому навчанні до простого екзамену, тесту чи контрольної роботи на ступінь засвоєння конкретним індивідом загальної для всіх емпіричної та теоретичної інформації (що, де, коли, як, чому?). Рівень освоєння знань легко виражається кількісно у (балах, відсотках). Простота оцінювання зумовлюється тим, що споживач знань в освіті нічого від себе не додає до наукової культури, якою оволодіває: таблиця Менделєєва, закони Ньютона, теорії Дарвіна та Ейнштейна, постулати Евкліда тощо, залишаються у процесі їх опанування незмінними. Тобто суб'єкт - споживач наукової інформації виступає тут у ролі об'єкта, а сам процес передачі знань, хоч як це парадоксально, характеризується відсутністю співтворчості суб'єктів освіти (підкреслимо, що мова не йде про застосування отриманих та продукування нових знань).

Суб'єктивність учасника освітнього процесу проявляється при передачі-освоєнні ідеальних проектів та практичних умінь, яким первісно не притаманні абсолютність, однаковість, об'єктивна незалежність від суб'єкта, що є їх носієм. Кожне практичне уміння або ідеальна модель суб'єктивні. Немає двох людей, які б ходили, писали, майстрували, робили одну й ту саму річ або уявляли щось абсолютно однаково. Звичайно, у практичній діяльності, в матеріальному виробництві часто цю суб'єктивну розбіжність прагнуть максимально зменшити. Досягається це передусім застосуванням автоматів або автоматизацією та уніфікацією дій самих людей, десуб'єктивізуючи їх, уподібнюючи інструментам, або у матеріально-практичному спілкуванні, коли виробляється певна (більша або менша) спільність практичних дій, а отже й ідеальних образів, що їх опосередковують.

Присутність елементів нового у практичному та творчому навчанні не дає змоги стандартизувати оцінку самих операцій, і її замінюють оцінкою опредмечених дій та проектів, тобто виробів (не важливо, як робив, важливо, що зробив). Конкретні параметри останніх піддаються точній технічній перевірці. Тому оцінка здійснюється шляхом виконання контрольного завдання з оцінюванням кінцевого результату. Аналогічно, контрольною роботою може оцінюватись і уміння застосовувати знання, приміром, для розв'язування практичних завдань. Порівняння зі стандартом (еталоном, зразком, відповіддю) дозволяє і тут представити оцінку кількісно. Її звичайно доповнюють другою посередньою кількісно-нормативною оцінкою (за витраченим часом, енергією, матеріалами, небезпечністю тощо) способів дій та ідеальних проектів. Отже, оцінка у практичному і творчому навчанні по суті є експертною.

У цьому виді навчання спосіб знаряддєвих чи знакових дій може піддаватись оцінці й в іншому ракурсі: на предмет ступеня його автоматизму, репродуктивності чи новизни, творчості. У першому випадку оцінювання набуває вигляду суддівства (зокрема, на конкурсах та змаганнях), тобто порівняння з деякими уявними чи наявними зразками, і допускає умовну кількісну міру, що враховує похибки та відхилення від затверджених норм і стандартів. У другому - через присутність інновації зіставлення з шаблоном не підходить, і діють такі оціночні заходи, як критика, рецензування. Запровадити кількісне оцінюван-

ня (типу: засвоєно на 30, 60%) у даному випадку неможливо, тому застосовується специфічна синтетична якісно-кількісна, а точніше напівякісна-напівкількісна (рейтингова) оцінка (приміром, відносне 1-ше, 2-ге і т.ін. місце, або нараховані деякі очки чи бали, що показують не абсолютний рівень, а дистанцію, розрив між місцями, чи поєднання першого з другим). Отже, суб'єктивно-творче начало вносить в оцінку якісний компонент: він тим більший, чим більше творчості. Суто творча робота потребує критики, рецензії, відзиву, які фіксують і характеризують творчий доробок, міру його талановитості чи геніальності.

Мабуть, найважчим є оцінювання у вихованні. Суб'єктивність систем цінностей виключає застосування до них об'єктивних критеріїв: об'єктивно оцінити суб'єктивне у принципі неможливо. Про що ж може йти мова? По-перше, виявляється коректним порівняльний розгляд систем цінностей суб'єктів різних модальностей - цілісного людства, окремого соціуму (суспільства, нації), соціальної групи (етносу, класу, професійної асоціації, партії, конфесії, колективу, сім'ї), особистості. Тобто з'ясування співвідношення загального, особливого та одиничного у рамках діалектичного співіснування в кожній людині, з одного боку, усуспільнено-колективізованого компонента її індивідуального духовного світу і, з другого, індивідуалізованої у ній загальносуспільної духовності. Особистісна система цінностей вбирає духовні ідеологічні продукти всіх зазначених модальних рівнів, причому в різних варіаціях і комбінаціях. По-друге, визнання суб'єкта унікальним зобов'язує вважати нормою неповторюваність його ціннісних орієнтацій, якщо вони не загрожують дезінтеграцією, занепадом, загибеллю соціального організму, безпеці інших людей.

Тому оцінювання ціннісної духовності особистості розподіляється на дві складові: 1) визначення відповідності особистісних цінностей загальнолюдським чи соціумно-груповим та 2) характеристики індивідуально-неповторюваних аксіологічних якостей вихованця (останні не слід прямолінійно кваліфікувати негативним, якщо вони не збігаються із традиційно-прийнятими, оскільки в них може міститися інноваційно-конструктивний потенціал). Перша складова оцінки є відносною якісно-кількісною, виражає характер і ступінь розбіжності чи близькості загальносоціумних, групових та особистісних цінностей (наприклад, моральних норм суспільства, певної професійної групи та окремої людини). Проте таке порівняльне оцінювання недостатнє з огляду на первісну суб'єктивність і відносність цінностей. Тому його слід доповнити суто якісно-характеристичною (друга складова) оцінкою особливої індивідуальної ціннісної духовності, яка тим дужче відрізняється від загальносуспільної, чим яскравіша особистість.

Зокрема, баланс індивідуальних цінностей, сформованих під впливом духовності найавторитетніших осіб, у тому числі педагогів, та своєрідного духовного світу неординарної особистості залежить від панівних педагогічних стилів і методів в освіті. Консервативно-зберігаюча за педагогічним стилем освіта робить акцент на загально-соціумних стереотипізованих цінностях, а творчо-інноваційна за педагогічним методом освітня сфера орієнтується на оригінальні та унікальні особистісні, групові цінності. Для еволюційного прогресу соціуму потрібні гармонійне поєднання, співіснування в освіті стабілізуючого стилю і творчого методу, консервативної та ліберальної ідей.

Зміна в різних типах цінностей та оцінюючій діяльності співвідношення персонального й імперсонального, ірраціонального і раціонального, якісного і кількісного, загальнодоступного і професійного [90] вимагає різних підходів до оцінки кожної складової виховання. Через це ансамбль оцінок у вихованні різнорідний. Так, оцінку естетичної та моральної культури вихованця слід здійснювати у формі персональних суджень критики найавторитетніших педагогів-вихователів. Якісь експертизи (виміри, перевірки, випробування), суддівства, вироки у даному випадку не годяться. Оцінка політичної, юридичної, релігійної культури як надособистісних (класової, соціумної, конфесійної) цінностей уже потребує більш колегіально-спеціалізованих форм оцінювання і допускає певне нормування (статутне, юридичне, догматичне). Ситуація ускладнюється тим, що доступ до духовного світу людини є надзвичайно непростою справою, потребує саморозкриття особистості. Забезпечення цього під силу лише педагогам-вихователям, що володіють культурою спілкування [3]. Оцінка ціннісної духовності людини за її реальною поведінкою і вчинками не завжди адекватна. Адже феномен приховування фактично прийнятих (не декларованих) цінностей притаманний суспільству загалом (проблема гласності).

Оцінювання ціннісної духовності настільки делікатна, тонка і складна справа, ви-

ховна некомпетентність педагогів (не завжди з їх вини) часто така разюча, що система освіти у різні часи то впроваджувала характеристики, то відмовлялась від них, демонструючи свою безпорадність у спробах оцінити духовно-ціннісну культуру вихованців. Разом з тим недостатня увага до оволодіння проблемою змісту, технології, оцінки виховання призвела до відомого феномена, коли ціннісні орієнтації особистості формуються спорадично поза освітньою системою - "на вулиці", "у під'їзді", "у неформалів", "у групі однолітків", одним словом, скрізь, де бездоглядно перебуває підліток, і до так званої "подвійної моралі".

Такою ж характеристично-рейтинговою є оцінка засвоєння культури спілкування: рівня спільності (єдності практичних дій, духовного єднання), форм міжсуб'єктної взаємодії, мов спілкування. Адже розвиток дружби, колективізму, діалогу, любові до людини здійснюється без усякого наперед заданого масштабу.

Оцінка художньої освіти (не окремих умінь щось зображувати чи копіювати, не знань з теорії та історії мистецтва і т.ін.) так само в принципі не може бути кількісною. Присутність у всякій художній діяльності творення духовного продукту зумовлює те, що специфічно художньою оцінкою є якісна за своєю природою критика, на основі якої можуть визначатись рейтинг-рівень та характеристика художньої освіченості особистості. Здійснюється це оцінювання шляхом конкурсів, виставок, оглядів тощо і авторитетної критики сформованості художньої культури їх учасників.

У зв'язку із зазначеним дуже цінним є "досвід навчання на змістовно-оціночній основі" [2], концентровано виражений словами Ш.А.Амонашвілі: "Так, у нашій школі ми відмінили відмітки, але не оцінки. Ми просто замінили абстрактні бали глибоким, різнобічним оцінюванням ... Велику роль відіграють також характеристики, звіти перед батьками, гостями" [3].

Отож, для правильного оцінювання результатів освітньої діяльності слід до кожного з різновидових компонентів педагогічної інформації, що опановується, застосовувати адекватні педагогічні оцінки [143].

Освіта і особистість. Гуманізація освіти

Забезпечуючи цілеспрямоване успадкування культурних надбань, освіта (поряд з іншими безсистемно-ситуативними формами освоєння культурного досвіду) виступає могутнім способом творення соціально-культурного обличчя людини - її особистості. Оскільки від особи і суспільства, як зазначалось, залежить характер існування та розвитку соціокультурного життя, освітня система за своїм місцем і призначенням перебуває в епіцентрі впливів на глобальні соціокультурні процеси. Еволюція цілісного соціального організму визначається балансом стабілізуючих та динамізуючих факторів [160], на які безпосередньо впливає освіта.

Еволюційний процес обумовлюється "діалектично суперечливим поєднанням тенденцій збереження та розвитку, що притаманні ... саморуху живої природи, включаючи людину і суспільство. У ході цього саморуху здатність самозбереження ... не є кінцевою метою, як вважають прихильники гомеостатичних концепцій "виживання", але необхідною умовою процесу розвитку, ускладнення, удосконалення, освоєння нових сфер дійсності ..." [309]. Проте всякі екстремальні відхилення у бік збереження чи розвитку здатні викликати глобальне саморуйнування системного утворення або через надмірну консервацію (система втрачає адаптивну пластичність), або через занадто швидку чи масштабну реконструкцію (система не встигає затриматись у стійкому стані, набути цілісності, упорядкованості).

Саме людська особистість є тим центрально-ключовим елементом суспільства, від якості і характеру якої залежить майбутнє соціальної системи [7,8,9]. Формування (передусім засобами освіти) уніфікованої та деіндивідуалізованої особистості призводить до суспільного розпаду через стадію консервації та закостеніння соціального організму, що виразно продемонстровано крахом тоталітарного способу організації. Навпаки, відсутність у особистостей єдиних системно-суспільних якостей блокує утворення соціумної цілісності. Тому, зокрема, для консолідації єдиної української нації вкрай потрібне системно-національне окультурнення людей. Проте згубно забувати і про розвиток унікально-неповторних властивостей кожної особистості як творчого начала, запоруки розвитку, прогресу. Отже, у процесі формування людської особистості мають органічно поєднуватись її загальносоціумне та індивідуально-особистісне становлення, колективізація індивідуальних та індивідуалізація колективних начал.

Таким чином, першою вимогою до освітньої галузі щодо розвитку особистості є реалізація принципу взаємної доповнюваності

інваріантно-суспільної та індивідуально-варіантної освітніх частин, які є рівнонеобхідними для організації соціально-культурного життя. Дана вимога може бути забезпечена впровадженням поряд із базово-основною обов'язковою (загальною для всіх) ініціативної вибірково-додаткової (персонально-елективної) складових освіти.

Друга вимога до освіти детермінується потребами "всебічного розвитку людини як особистості". Вона випливає з того, що будь-яке однобічне, фрагментарне, аспектне, неповне людське становлення веде до регресу, деградації, неможливості відтворення і подальшої еволюції цілісного суспільства. Задоволення цієї вимоги потребує повноти передачі в освіті культурного досвіду людства. Повноти не в смислі абсолютно всього обсягу культурної спадщини, що його окремий індивід повністю засвоїти не може, а у розумінні охоплення всіх без винятку основних, макропараметричних її складових. На перший погляд, очевидна дана вимога в освітній практиці часто-густо грубо порушується та ігнорується і не є такою тривіальною для реалізації, як може здатися. Внаслідок цього проблема становлення повно та всебічно сформованої особистості залишається нерозв'язаною. Тому на ній потрібно спинитися більш докладно.

Насамперед слід з'ясувати, що означає "всебічно розвинута особистість". Нею, думається, необхідно вважати таку людину, яка опанувала головні, базові, фундаментальні компоненти культурних надбань, що в сукупності забезпечують повноцінне діяльне людське буття. Така постановка питання зовсім не суперечить реальній спеціалізації соціальних ролей окремих індивідів та суспільному розподілові праці. Хоч би чим займалась людина, її всебічний соціально-культурний розвиток "позбавляється будь-якої утопічності, якщо інтерпретувати його як розвиток усіх видів діяльності, що складають структуру особистості", - діяльності перетворюючої, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, спілкування, художньої [92].

Отже, через освіту (і загальну, і спеціальну) має забезпечуватись освоєння елементів культурного досвіду, що детермінують всі основні види діяльності. Таку освітню систему, яка створює умови для всебічного становлення особистості, доцільно називати гуманною, а процес приведення освіти у стан, що дозволяє здійснювати повноцінне соціально-культурне формування людських індивідів, - її *гуманізацією*. Адже слова "гуманний", "гуманістичний", "гуманітарний" походять від кореня латинського слова humanus - "людяний, людський".

Разом з тим освітній гуманізм переважно ототожнюється лише з педагогікою співробітництва, рівноправністю, партнерством, взаємоповагою, доброзичливістю учасників освіти, свободою, самоцінністю, "самоактуалізацією" індивідуальності [185,192]. Однак ці складові гуманізму не вичерпують його, оскільки не відображають головного - цілісного, повноцінного людського розвитку. А цього вимагають імперативи суспільного виживання, що зафіксовані, зокрема, у Загальній декларації прав людини [31]. Отож гуманна освіта має забезпечити становлення повноцінно-цілісної людини. У цьому полягає родова ознака гуманізму освіти.

Не тільки репресивно-примусову, а й усяку іншу педагогічну систему (хоч би як вона не називалась, хоч би які методи використовувала), що формує однобічно розвинену, усічену особистість, неправомірно відносити до гуманної. Таким чином, побудова освіти на засадах гуманізму передусім означає усунення деформацій у ній самій, відродження, урівноваження, збалансування всіх її частин, що в сукупності сприяють становленню цілісної людини. На жаль, діюча система якраз і не пристосована до цього. Її головні деформації полягають у тому, що з різних причин у ній набули гіпертрофії одні та зазнали атрофії інші освітні компоненти. Відповідно деформованою стає у ній і людська особистість.

Дійсно, найразючішими вадами освіти, що дісталася у спадщину від режиму абсолютного централізму, є її догматична ідеологізація та культурна денаціоналізація. Ці деформації усвідомлені, засуджені, поступово виправляються. Менш очевидна та зрозуміла, а тому більш прихована і підступна вада освітньої галузі, яка теж безжалісно руйнує цілісність людини, виявляється в іншому - у надмірній гносеологізації та технократизації сукупної освіти, захопленої науково-технічним прогресом (НТП), неприборканість якого має добре відомі негативні наслідки [305], ставить людство на грань самознищення [159].

Покликаний науково і технічно озброїти людство в оволодінні природою, НТП згодом став самоцільним, підкорив людину процесові нарощування продуктивних сил, перетворив її з цілі у засіб соціокультурної еволюції, у духовнодефіцитну високоінтелектуальну машиноподібну систему. Під впливом НТП набула технократизму та гносеологізму й освіта.

Сьогодні фактичними імперативами в освіті є лише знання та уміння. Останнім часом в Україні серед випускників вищих навчальних закладів інженери складали 42%, тоді як у більшості розвинутих країн у кілька разів менше [40,58]. Про негаразди формування науково-технічно збоченої освітньої сфери дедалі стурбованіше заявляють самі представники науки і техніки (так звана проблема "гуманізації" і "гуманітаризації" освіти).

Хоч би яке велике значення у житті людини мали знання, вони не охоплюють її духовності. Їх засвоєння безпосередньо пов'язане тільки з одним духовно-психічним механізмом - абстрактним мисленням. Знання не виступають першоджерелом та рушійною силою людської діяльності, самі по собі не породжують її цілі [305], не є основою для формування інших не менш важливих компонентів духовності, наприклад ціннісної свідомості, "потребово-мотиваційної сфери" (П.В.Симонов). Отже освіта, що орієнтована лише на трансляцію знань, розвиток мислення, формування практичних умінь, приречена бути антигуманною. Вона об'єктивно буде відтворювати, тиражувати покоління вузькоутилітарних інтелектуалів-прагматиків, які, звичайно, розумітимуть категорії добра, справедливості, совісті, честі, краси, величі, але не завжди керуватимуться ними.

Завдання гуманізації освіти якраз і полягає у досягненні пропорційного, збалансованого, рівноправного співіснування усіх її видових складових за принципом взаємодоповнюваності. Така комплексність у випадку загальної освіти має забезпечуватись обов'язковим рівнозначним представництвом в її змісті кожного з основних компонентів; у випадку спеціальної освіти - повним охопленням видів діяльності ансамблем рівноважливих спеціалізованих освітніх напрямів. У зв'язку з цим прикро, що технічна школа увесь час користувалась більшим пріоритетом у суспільстві, ніж педагогічна. Прикро також, що, як цілком справедливо вказувала академік О.Я.Савченко, аналізуючи дидактичну систему В.О.Сухомлинського, набутий у 60-ті роки практичний досвід створення багатокомпонентного освітнього змісту, умов для участі дітей у різних видах діяльності, всебічного розвитку особистості в освіті, залишається невикористаним [298].

Крім урівноваження видових складових освіти, її гуманізація має також інший аспект (тісно пов'язаний з першим), який полягає у приведенні педагогічних технологій і оцінок у відповідність з основними освітніми компонентами. У такій людяній освіті зможуть виявитися, дістати соціально-культурну підтримку будь-які індивідуальні задатки та обдарування [141,148].

Таким чином, гуманізація освіти є багатогранним процесом, який не спрощується ні до відродження окремих базових освітніх елементів, ні до введення деяких гуманітарних предметів, ні до запровадження педагогіки співробітництва, ні до гуманістичного оцінювання освітніх успіхів і т.ін. Гуманізація освіти - це комплексний процес її гармонізації заради повноцінно-всебічного розвитку людини як цілісної особистості.

3. ТЕНДЕНЦІЇ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ

З'ясування феноменології, генезису, функцій, компонентного складу і структури, типології освіти створює необхідну теоретичну базу для встановлення освітніх тенденцій, головних та підпорядкованих, актуальних та потенційних. Виявлення тенденцій є найважливішим моментом дослідження і глобального моделювання освіти. Роль останнього безперервно зростає, оскільки воно "становить якісно новий механізм самозбереження людства, нову форму випереджаючого відображення" [102,161].

Справді в умовах вибухового оновлення масиву культури та культурного досвіду, що детермінує людську діяльність, механізми зворотних зв'язків із залученням культурної традиції не встигають реагувати на швидкоплинні зміни у соціокультурному житті. Шлях дій "наосліп" все дорожче коштує людству і неминуче призведе до катастрофи, якщо його не доповнити модельним передбаченням імовірного майбутнього, зокрема освітньої сфери. Генеральна стратегія самозбереження та саморозвитку людства, очевидно, і полягає у тому, щоб прогностичне моделювання перенести з індивідного рівня на соціумний. Інакше кажучи, слід потіснити "характерний для процесів стихійної еволюції метод "спроб та помилок", що виражається в опробуванні системою на власному досвіді різних можливих альтернатив розвитку та відборі відповідних способів діяльності" [161].

Знання тенденцій в освіті дає основу для її прогнозування і доцільного оновлення, підвищення рівня цілісності, системного управління нею, подолання емпіризму в педагогічній науці та практиці. Адже "у розбудові на-

ціональної освітньої системи в Україні необхідні чіткі методологічні орієнтири, науково вивірені підходи, позиції, що визначали б сутність і стратегічні напрями реалізації поставленого завдання" [41]. Ось чому питання про тенденції в освітній сфері стає дедалі актуальнішим.

Існує чимало спроб установити освітні тенденції. Проте здебільшого дослідники спираються на емпіричні спостереження і представляють тенденції еклектично-безсистемно, майже не обгрунтовуючи їх теоретично, а переважно постулюючи. Тому важко визначити, які з них є головними, а які підпорядкованими, які протиріччя лежать в їх основі тощо. Крім того, у вітчизняній науковій літературі за тенденції розвитку часто видається динаміка будь-яких змін, навіть тих, що ведуть не до прогресу, а до руйнування й розпаду освітньої системи.

Характерний у цьому плані досвід аналізу тенденцій в освіті Західної Європи, здійснений І.Фегерлинд і Б.Шестедт [363]. Автори розглядають тенденції окремо для обов'язкової і середньої освіти, професійного навчання, вищої школи та освіти дорослих. Так, обов'язкова освіта, на їх погляд, "скоріше, збереже своє панівне становище щодо альтернативної, але їй доведеться підвищити свою якість". Уже "намітилось зміщення акценту з показників охоплення у бік якості". У цілому вони визнають, що 9-річна обов'язкова освіта є недостатньою "для підготовки до дорослого життя і трудової діяльності", тому "все більше європейських країн передбачає продовження освіти після завершення обов'язкової". Остання ж має забезпечити центральний масив знань та прищепити базові навички для безперервної освіти. Простежується також загальна тенденція до універсалізації середньої школи і зростання ролі професійної підготовки. Причому "тенденція у Західній Європі до професіоналізації навчання у старших класах середньої школи суперечить загальній тенденції у США та Японії". Стосовно вищої школи вони фіксують подолання межі "між "елітарною" і "масовою" вищою освітою", а також тенденцію "до злиття навчальних закладів, що не мали повного статусу вузів". Щодо освіти дорослих, то відзначено інтенсифікацію "програм професійної підготовки" та збільшення числа "тих, хто навчається в системі традиційної освіти дорослих" [363].

Далі у цій роботі констатується урізноманітнення індивідуальних вимог до освіти, зростання інтересу до її якості, подальший розвиток "багатокультурного характеру освіти" з акцентом на "єднанні при збереженні різноманітності". Відмічається "загальна тенденція до децентралізації освітніх систем" з паралельним процесом "централізації прийняття рішень відносно норм та оцінки результатів", а також "розширення числа учасників оціночного процесу".

Перед нами типовий приклад проникливого, але все ж таки інтуїтивно-емпіричного дослідження тенденцій. Цікавий і важливий аналіз залишає нез'ясованими, зокрема, ступінь загальності, особливості та однопорядковості цих тенденцій, їх кількісну повноту, співвідношення (координаційне чи субординаційне). Тому його слід доповнити, виходячи із системного вивчення освіти. Теоретичне обгрунтування тенденцій перестає бути надуманим, якщо керуватись тим, що розвиток освітньої системи здійснюється у напрямах, які забезпечують поліпшення виконання нею своїх функцій. Адже згідно з теорією функціональних систем останні йдуть на будь-які удосконалення, перебудови, збурення заради реалізації свого призначення. Тому тенденції освіти щонайперше обумовлюються її функціями, реалізація яких, зрозуміло, може мати сприятливі або несприятливі зовнішні соціально-культурні умови.

Перша глобальна тенденція (мегатенденція) пов'язана з призначенням освіти максимально узгоджувати, сполучати швидко зростаючий обсяг культури й зосередженого у ній людського досвіду з просторово-часовою та індивідуально-природною обмеженістю людини у споживанні культурної спадщини. Детермінована наростаючим протиріччям між індивідуально неосяжним масивом культури та кінцевими потенціями окремого індивіда система освіти форсовано набирає стрімкого розвитку. Ця тенденція кількісного й якісного, екстенсивного й інтенсивного зростання освітньої сфери є загальносвітовою, оскільки корениться у самій природі освіти. Якщо в минулому столітті переважала неписьменність, то нині освічені близько 80% населення планети [191]. Сьогодні через освітню систему проходить майже усе населення [168]. В Україні безпосередні учасники освітнього процесу (ті, хто освічує, і ті, хто освічується) складають майже чверть усіх громадян. Частка витрат на освіту в структурі валового національного продукту у планетарному масштабі поступово зростає [165,168] і т.ін.

Зазначена мегатенденція має низку підпорядкованих субтенденцій, які в свою чергу поділяються на сукупності ще менш загальних тенденцій. Перша субтенденція виражає

поширення освітньої сфери у соціальному просторі і полягає у все повнішому, більш тотальному охопленні людей освітою.

Друга субтенденція характеризує розширення освіти у соціальному часі і розпадається на дві підпорядковані тенденції: збільшення строків обов'язкової, загальної та спеціальної освіти (наприклад, сьогодні у багатьох передових країнах середня загальна освіта триває не менше 12 років [39, 165, 167, 207, 310, 311, 320, 375], в Україні цей термін становить 10-11 років і може зростати); перехід від локалізованої у часі до дискретно-періодичної та безперервної освіти.

Третя субтенденція відображає екстенсифікацію освіти у культурному просторі: освітня сфера все повніше, ширше й глибше охоплює культурні надбання. Підпорядкованими тенденціями є: набуття освітою компонентної повноти у галузево-шаровому вимірі; оптимізація поєднання загальної та спеціальної освіти, їх паралельний і спільний розвиток як необхідна умова цілісного освоєння наявного культурного досвіду.

Четверта субтенденція доповнює всебічну екстенсифікацію освіти її інтенсифікацією, тобто підвищенням інтенсивності трансляції життєво важливої культурної інформації. Ансамбль підпорядкованих тенденцій складають напрями розвитку, що насамперед пов'язані з удосконаленням й узгодженням інституціальних складових освіти: виробництва педагогічної інформації, її фіксації і збереження, педагогічного споживання, освіченості суб'єкта, відтворення суб'єктів педагогічної діяльності, саморефлексії (самопізнання і самооцінки), саморегуляції освіти. Щодо саморефлексії освіти, то однією з тенденцій виявляється урівноваження емпірико-практичної сторони пізнання освітньої сфери зростаючим її теоретико-методологічним, системно-цілісним осмисленням. Реальним проявом цієї тенденції в Україні стало створення Академії педагогічних наук, розширення мережі інститутів, що вивчають освітню сферу.

Крім того, в межах даної субтенденції діє тенденція підвищення ступеня ізоморфізму освіти культурі і людській діяльності, тобто стосується максимізації адекватності (мінімізації деформацій і викривлень) передачі культурної спадщини і полягає в гармонізації галузево-шарових складових освіти заради цілісного споживання культурного досвіду. Даний еволюційний напрям розщеплюється, дробиться на тенденції усунення диспропорцій у розвитку видових освітніх компонентів і приведення освітніх технологій та оцінок у відповідність із складовими педагогічної інформації, що транслюється-засвоюється.

П'ята субтенденція виражає оптимізацію творчо-інноваційних і традиційно-стереотипізуючих начал в освіті, посилення потенціалу збалансованого розвитку освітньої сфери. Ця субтенденція спирається на тенденції: децентралізації управління освітою; вивільнення педагогічної ініціативи; прискорення та поліпшення апробації, випробування, практичної перевірки, суспільної селекції та впровадження педагогічних нововведень.

Зазначені субтенденції в сукупності є необхідними і достатніми для забезпечення першої мегатенденції в освіті. Проте існування лише цієї провідної тенденції є недостатнім для того, щоб ефективно реалізовувалось головне призначення освіти як доцільного соціокультурного явища, що через цілеспрямовано-організоване інформаційне окультурнення індивідів має працювати на відтворення, удосконалення, розвиток соціально-культурного життя. Це досягається функціонуванням продукту-освіти - освіченості суб'єкта. З огляду на соціально-культурне призначення освітнього продукту виявляється ще одна мегатенденція, яка об'єктивно виникає у процесі функціонування людської освіченості, її впливу на навколишню дійсність та задоволення потреб оточуючого середовища.

Так виводиться друга головна тенденція - мегатенденція глобального підвищення життєвої соціально-культурної відповідності освіти. Вона полягає у гармонізації й узгодженні відносин освіти з суспільством, людиною, природою, культурою. З цією мегатенденцією також пов'язаний ряд субтенденцій.

Першу субтенденцію можна сформулювати, як удосконалення освітньої системи у напрямі суспільствовідповідності. Другу - як прямування до стану максимальної людиновідповідності, третю - природовідповідності, четверту - культуровідповідності. Смисл цих тенденцій стає зрозумілим, якщо звернутися до раніше здійсненого функціонального аналізу освіти-результату. Саме ці субтенденції в сукупності та пропорційності забезпечують другу мегатенденцію - відтворення і посилення життєвої відповідності освітньої сфери. У свою чергу вони теж мають підпорядковані їм тенденції (третього рівня диференціації). Так, з першою та другою субтенденціями пов'язані тенденція оптимізації в освіті рівнонеобхідних базово-обов'язкового та варіантно-елективного компонентів, а також тенденція доповнення державних освітніх структур освіт-

німи установами інших форм власності. З третьою субтенденцією - тенденції розвитку екологічної освіти, удосконалення фізичної культури, врахування в освіті природних задатків та обдаровань людини. З четвертою - повернення освіти на національні засади і т.ін.

Таким чином, тенденції в освіті постають не безладно-конгломератним набором, а упорядковано-ієрархічним системним утворенням. Поглиблення дослідження тенденцій може бути продовжене з виходом на детальніші рівні їх розгляду. При цьому системне подання тенденцій дає змогу кожній з них (у тому числі й для встановлених емпіричним шляхом) знайти місце в їх організованому ансамблі.

Проектуючи на виявлену теоретичним шляхом сукупність тенденцій реальну картину розвитку освітньої системи, можна встановити, які з них є дійсними, актуалізованими, а які можливими, потенціальними, побачити напрями регресивних змін і дезорганізації. Справа у тім, що зазначені тенденції виведені, виходячи із закономірностей внутрішньої організації системи освіти та її функцій, заради здійснення яких вона утворилась й еволюціонує як цілісність. Проте як підсистема культури освітня галузь не тільки саморегулюється, самоорганізовується, самоудосконалюється, а також управляється ззовні, зазнає впливів з боку інших, взагалі кажучи, інорідних для освіти культурних сфер - економіки, політики, ідеології, релігії, техніки і т.ін. Саме динаміка співвідношення внутрішніх і зовнішніх регуляторів буття та розвитку освітньої системи і визначатиме врешті, які внутрішньо детерміновані тенденції реалізовуватимуться, а які залишатимуться у стані можливості.

Так, ці зовнішні регулятори можуть набирати форм відкритого чиновничо-бюрократичного, командно-адміністративного, вульгарно-політизованого, ідеологічно-догматизованого тиску. Тоді система освіти деформується, напрямок її змін перестає бути природно-закономірним. У такий спосіб, зокрема, у недалекому минулому в Україні неприховано ігнорувалися принципи природовідповідності, людиновідповідності освіти. Зовнішній адміністративний тиск часом взагалі придушував внутрішню саморегуляцію освітньої системи: і нині у ній не можуть по суті відродитися органи громадського самоврядування. Поки що проблема оптимізації державного управління та самоврядування в освіті розв'язана лише формально, роль самоурядових освітніх органів залишається другорядною, їх становлення відбувається повільно і важко.

Не меншого впливу зазнає система освіти з боку економіки. Фактична частка національного багатства (за законом не менше 10% національного доходу), що іде на потреби освіти, заробітна плата педагогічних працівників (за законом не менша за середню оплату праці в промисловості), постачання матеріальних ресурсів тощо прискорюють чи гальмують розвиток освітньої сфери. Проблеми реальної заробітної плати, видання підручників, будівництва та ін., що постали перед освітою в умовах глибокої економічної кризи, підштовхують її до зубожіння, занепаду, деградації.

Темпи та напрями розвитку освіти залежать також від стану техніки і технології та техніко-технологічного озброєння освітньої системи. Прекрасна ідея щодо надсилання в освітні установи перших зразків новітніх технічних виробів для освоєння залишилась не втіленою у практику. Сучасна освіта, однак, немислима без надскладних технічних засобів навчання, комп'ютерів, оргтехніки, поліграфії. На жаль, за технічним оснащенням освіта значно відстає від багатьох галузей народного господарства.

Отже, тенденції освіти реалізуються в суперечливій взаємодії детермінуючої сили законів внутрішньої будови, функціонування, розвитку освітньої сфери, з одного боку, та зовнішніх факторів внаслідок впливу на освітню цілісність інших культурних підсистем - з другого [151].

Контрольні запитання

1. Чи існує в педагогічній науці однозначне несуперечливе загальноприйняте тлумачення освіти? Який теоретико-методологічний підхід є плідним в означенні освіти?

2. Яка принципово нова стратегія життя спричинила виникнення освітньої системи?

3. Який рівень розвитку культури зумовлює появу освіти? Яке соціально-культурне призначення освіти?

4. Який особливий механізм міжпоколінної і міжлюдської трансляції соціально-культурного досвіду реалізується в системі освіти?

5. Назвіть основні функції освіти.

6. Чи можливо освіту описати одновимірною моделлю? Що є ключем для виявлен-

ня системної організації освіти?

7. Назвіть основні виміри освітньої системи.

8. Як видова будова людської діяльності та необхідність повного охоплення наявної культурної спадщини впливають на основні складові освіти?

9. У чому полягає ізоморфізм освіти людській діяльності і культурі?

10. Охарактеризуйте педагогічну освіту як специфічну спеціальну освіту?

11. Чи можливо різновидову педагогічну інформацію передавати і споживати в однаковий спосіб? Які потрібні для цього інформаційно-знакові системи, мови, технології?

12. Які існують оцінки освоєння в освіті різних складових культурного досвіду?

13. Як впливає освіта на формування особистості людини? Назвіть основну ознаку гуманної освіти.

14. Як можна теоретично обгрунтувати головні тенденції в освіті? Сформулюйте їх.

Розділ II

ПЛАНЕТАРНА ОСВІТА

1. МІЖНАРОДНА КЛАСИФІКАЦІЯ ОСВІТИ

Як показує розгляд освітніх систем у світі, існує велике розмаїття їх організаційних структур у різних країнах та регіонах [383-392,396-398]. Проте всі вони можуть і мають бути певним чином систематизовані та класифіковані з метою виявлення загального і особливого у їх розвитку, встановлення законів, закономірностей, тенденцій, що діють в освітньому просторі. Крім того, для вироблення освітньої політики, прийняття і реалізації оперативних та стратегічних управлінських рішень необхідно мати вірогідну і стандартизовану інформацію про стани та процеси в освітній сфері як у планетарному масштабі, так і в межах окремих країн, регіонів.

Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО), що розроблена ЮНЕСКО [396,397], використовується країнами та міжнародними організаціями як засіб складання міжнародної порівняльної статистики з освіти. Відповідно до МСКО освітні програми можуть бути класифіковані так:

• Освіта, що передує першому ступеню (дошкільна)	- МСКО, рівень 0
• Освіта першого ступеня (початкова)	- МСКО, рівень 1
• Освіта нижчого другого ступеня	- МСКО, рівень 2
• Освіта вищого другого ступеня	- МСКО, рівень 3
• Освіта третього ступеня, першого етапу, типу, що веде до присвоєння кваліфікації нееквівалентної першому університетському ступеню	- МСКО, рівень 5
• Освіта третього ступеня, першого етапу, типу, що веде до присвоєння першого університетського або еквівалентного йому академічного ступеня	- МСКО, рівень 6
• Освіта третього ступеня, другого етапу, типу, що веде до присвоєння другого університетського або еквівалентного йому академічного ступеня	- МСКО, рівень 7
• Освіта невизначеного ступеня	- МСКО, рівень 9

Потенційними джерелами даних для моніторингу процесів становлення, функціонування, розвитку освітніх систем є статистичні дані, що збираються ЮНЕСКО і узагальнюються в статистичному щорічнику [396,397]. Додатковим джерелом інформації є доповіді, що готуються за Програмою розвитку ООН, Світовим банком, Європейським Союзом, Організацією економічного співробітництва і розвитку, в рамках міжнародних програм по-

рівняльних досліджень [55, 56, 349-351, 384, 387-390,3 95-398, 401]. Всі вони важливі з погляду створення баз надійних зіставлюваних даних.

Проте залишається багато питань методологічного характеру, які стосуються відповідних концепцій, класифікацій і методів щодо збирання повної та якісної інформації. До того ж, не всі країни можуть взяти повномасштабну участь у статистичній роботі. Як наслідок, існують розриви статистичних рядів, відхилення оціночних показників тощо. Не є винятком і Україна. Щодо освітньої галузі міністерства статистики і освіти ще не забезпечили інтеграцію вітчизняної статистики в міжнародну статистичну практику. Національні статистичні дані часто незіставлювані з міжнародними. Навіть коли використовується інформація міжнародних джерел, залишаються проблеми в галузі стандартизації визначень та розробки методів збирання даних, повноти, послідовності і наступності інформації, її порівнюваності у часі та за територіями. Тому статистичні дані мають застосуватися в межах чіткого розуміння подібних обмежень. Щодо освіти національна статистика суттєво відрізняється від міжнародної у визначеннях вищої освіти, педагогічного і учительського (викладацького) персоналу, чисельності учнів та студентів в еквіваленті денної форми навчання і т.п.

Освітня статистика ЮНЕСКО спирається на визначення і класифікації, які встановлені переглянутою Рекомендацією про міжнародну стандартизацію статистики в галузі освіти, що прийнята Генеральною конференцією на її XX сесії у Парижі в 1978 р., а також на Міжнародну стандартну класифікацію освіти [396,397] і передбачає ось що.

Освіта, що передує першому ступеню (рівень 0 МСКО), забезпечує навчання (у яслах, дитячих садах, дошкільних закладах) дітей, які ще не досягли віку, коли вони можуть вступити до школи першого ступеня.

Головною функцією освіти першого ступеня (рівень 1 МСКО) є забезпечення (у початковій школі) базових освітніх елементів.

Освіта другого ступеня (рівні 2 і 3 МСКО) надається в нижчих і вищих середніх школах загального або професійного характеру - педагогічних, технічних тощо). Цей ступінь освіти базується принаймні на 4-річному навчанні на першому ступені і гарантує загальну або спеціалізовану підготовку. Тобто рівні нижчої і вищої загальної середньої освіти відповідають таким освітнім рівням в Україні, як базова і повна загальна освіта.

Загальна освіта другого ступеня означає загальну та спеціалізовану підготовку на основі попередньої принаймні 4-річної освіти першого ступеня, що не має на меті підготовку учнів безпосередньо до конкретної професії або певного роду діяльності. Відповідні освітні заклади називають середніми загальноосвітніми школами, ліцеями, гімназіями тощо. Такі заклади пропонують програми навчання, завершення яких є мінімальною умовою прийому в університетські заклади вищої освіти.

До навчальних закладів загальної середньої освіти також відносять школи, що дають загальну та професійну освіту і розраховані на навчання молоді, яка не планує продовжувати освіту у вищих освітніх закладах університетського типу. Такі комбіновані школи розглядаються як академічний еквівалент середніх загальноосвітніх закладів.

Професійна освіта другого ступеня означає підготовку учнів у середніх школах безпосередньо до професійної діяльності. Відповідні заклади мають різні назви (технічні, педагогічні, професійні школи тощо) та значно відрізняються один від одного за типом і тривалістю підготовки. Короткотермінові курси у цих закладах виключаються із статистики, оскільки вони належать до освіти дорослих.

Освіта третього ступеня (рівні 5, 6 і 7 МСКО) надається в університетах, коледжах, професійних школах, доступ до яких потребує як мінімум завершення другого освітнього ступеня або наявності свідоцтва про набуття еквівалентної підготовки. В третьому освітньому ступені виділяють три рівні таким чином.

Освітні програми 5 рівня ведуть до надання кваліфікації (свідоцтва, диплома), не еквівалентної першому університетському ступеню. Програми цього типу звичайно скорочені (як правило, менші від трьох років) і практично орієнтовані у тому розумінні, що призначені для підготовки та кваліфікації студентів у конкретних професійних областях.

Освітні програми 6-го рівня (як правило, тривалістю від 3 до 5 років) ведуть до першого університетського або еквівалентного йому академічного ступеня, такого як ступінь бакалавра, ліценціата, або спрямовані на здобуття першого професійного ступеня, подібного до ступеня доктора інженерії, медицини, права тощо.

Освітні програми 7-го рівня ведуть до отримання другого університетського (післябакалаврського) ступеня або еквівалентної йому кваліфікації, такої як ступінь магістра та різні докторські ступені. Ці програми пропону-

ються тим, хто вже отримав перший університетський ступінь або еквівалентну кваліфікацію, і відображають спеціалізацію в конкретній предметній області.

Заклади вищої освіти поділяються на такі: а) університети і еквівалентні їм вищі навчальні заклади, що надають академічні ступені; б) інші вищі навчальні заклади третього ступеня освіти (педагогічні, технічні коледжі тощо). Окремо виділяються заочні заклади вищої освіти університетського типу.

Спеціальна освіта охоплює всі типи освіти, що надається дітям з фізичними або психічними вадами (дефектами зору, слуху, мови, розуму, товариськості тощо).

Цифри щодо викладацького складу в принципі включають навчально-допоміжний персонал (асистентів, демонстраторів і т.п.), але не охоплюють персонал, який не виконує викладацьких функцій (адміністраторів, техніків лабораторій тощо). З даних про викладацький склад по можливості включається педагогічний персонал, який не займається викладанням (деякі керівники, бібліотекарі, наставники тощо).

Викладач - особа, яка безпосередньо навчає учнів (студентів). Керівники освітніх закладів, інспектори й інший персонал розглядаються як викладачі лише тоді, коли вони регулярно виконують викладацькі функції. Дані включають викладацький склад, що зайнятий повний і неповний робочий день.

Учень (студент) - особа, яка зарахована до освітнього закладу для систематичного навчання на якому-небудь ступені освіти. Дані про учнів (студентів) збираються на початок навчального або академічного року, який здебільшого не збігається з календарним та фінансовим роками.

Освітній заклад - група учнів (студентів) одного або більше років навчання, організована для здобуття освіти певного типу на даному рівні під керівництвом одного або кількох викладачів за безпосереднім контролем з боку керівника установи. Державний освітній заклад - заклад, що управляється державними органами (національними, федеральними, штатівськими, провінційними або місцевими), незалежно від джерел фінансування. Приватний освітній заклад - заклад, що не перебуває у віданні державних органів, незалежно від того, отримує він чи ні фінансову підтримку від таких органів. Приватні заклади можна визначити як державно підтримувані та державно не підтримувані відповідно до того, отримують чи не отримують вони державну фінансову допомогу. Якщо іншого не оговорено, дані стосуються як державних, так і приватних закладів.

Загальне (брутто) охоплення певним рівнем освіти визначається діленням повної чисельності учнів (студентів) даного освітнього рівня незалежно від їх віку на кількість населення тієї вікової групи, яка за національним законодавством підлягає зарахуванню до освітніх закладів цього рівня. За визначенням, загальне охоплення може перевищувати 100%, якщо фактичний віковий розподіл учнів (студентів) виходить за офіційний освітній вік. Чисте (нетто) охоплення обчислюється з урахуванням лише тієї частини контингента учнів (студентів), яка відповідає віковій групі рівня освіти, що розглядається. Чисте охоплення буде меншим за 100%, якщо деякі діти, частина молоді відповідного освітнього віку не відвідують освітні заклади. Коефіцієнти охоплення для другого ступеня або третього рівня освіти визначаються на основі загальної чисельності учнів, включаючи загальну і професійну освіту. При розрахунках охоплення для третього освітнього ступеня використовується стандартна тривалість освіти у 5 років після завершення загальної освіти другого ступеня і вікова група 20-24 роки.

Тривалість та нижня і верхня вікові межі обов'язкової освіти означають, що дія законодавства про обов'язковість навчання поширюється на всіх дітей, яким виповнилася відповідна кількість років і які ще не досягли *верхньої вікової межі, за умови, що вони* ще не завершили необхідну за тривалістю освіту. Якщо тривалість і вік вступу на перший, другий та третій рівень освіти варіюється по різних територіях країни, наводиться найбільш типова система, до якої залучено найбільше учнів (студентів).

Державні витрати на освіту та валовий національний продукт (ВНП) визначаються у доларах США в поточних цінах та за офіційними обмінними курсами. Дані наводяться за рік, в якому починається фінансовий рік.

Витрати на освіту поділяються на дві категорії: поточні і капітальні. Поточні витрати включають видатки на управління, заробітну плату, підручники і навчальні матеріали, стипендії, соціальне забезпечення, ремонт та експлуатацію будинків освітніх закладів та ін. До капітальних відносяться витрати на земельні ділянки, будинки, будівництво, обладнання, позики.

Державні витрати на освіту включають видатки на освіту на всіх адміністративних рівнях управління відповідно до конституційного устрою держав: центральному або феде-

ральному, штатівському, провінційному чи регіональному, муніципальному і місцевому.

При розподілі освітніх витрат за ступенями і рівнями освіти у графу "інші типи" включаються витрати на спеціальну освіту та освіту дорослих.

2. ПАРАМЕТРИ СВІТОВОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

Освітня система глобально розвивається. Про це свідчать нижченаведені цифри [396,397], які характеризують планетарні процеси і пов'язані з ними кількісні й якісні трансформації освіти.

Як видно з *рис. 2.1*, чисельність молодого населення у віці до 24 років включно у перспективі буде значною і у світовому масштабі становитиме 45-55% усього населення. І хоча ця частка поступово відносно зменшуватиметься, абсолютно вона буде зростати: 1970 р. - 2,1 млрд (55%), 1980 р. - 2,4 млрд (54%), 1990 р. - 2,7 млрд (51%), 2000 р. - 2,9 млрд (48%), 2010 р. - 3,2 млрд (45%). Оскільки майже все молоде населення має бути охоплено постійною освітою, навантаження на освітню систему дедалі посилюватиметься. Водночас відносно та абсолютно зростатиме частка дорослого населення віком 25 років і старше. Воно потребує періодичних форм освіти. Хоча ці форми значно короткотриваліші, проте мають бути набагато більше диверсифіковані, індивідуалізовані та інтенсифіковані, оскільки мають справу з людьми з конкретним досвідом і, взагалі кажучи, порівняно зниженими потенціями до перенавчання.

Освітня система прогресує швидше, ніж збільшується населення. Свідченням цьому є поступове зменшення частки неписьменних людей *(рис. 2.2)*. Неписьменність населення скорочується досить швидко. Сьогодні 77,4% з 5,7 млрд людей планети письменні, тоді як 15 років тому їх було 69,5%. Більше того, у 1985 р. було досягнуто перелому, коли поряд з відносним зменшенням неписьменності почало спостерігатися абсолютне зменшення кількості неграмотних людей: 1985 р. - 886 млн, 1995 р. - 885 млн чоловік.

Важливо, що освітня система змінюється структурно на користь вищих своїх рівнів. Існує стійка тенденція до збільшення питомої ваги контингентів людей, що здобувають освіту вищих ступенів *(рис. 2.3)*. Якщо у 1980 р. у світі учні початкової школи становили 63,2%, середньої - 30,8%, студенти вищої - 6,0%, то у 1994 р. - відповідно 59,9; 32,9 і 7,2%. Тобто, якщо питома вага початкової школи знизилась на 3,3 відсоткового пункта, то середньої, навпаки, підвищилась на 2,1 пункта (відносний приріст 0,07), а вищої - на 1,2 пункта (приріст 0,2). Така сама тенденція існує для країн, що розвиваються. Країни Європи та розвинуті країни виявляють ще більш різкий зсув у бік вищого освітнього ступеня.

Цей розподіл зумовлено різними темпами зростання контингентів учнів початкової і середньої та студентів вищої школи *(рис. 2.4)*. З 1980 по 1994 р. контингент учнів початкової школи зріс на 18%, середньої - на 33%, студентів вищої - на 51%. У країнах, що розвиваються, відповідні темпи зростання за цей період становили 22; 52 та 106%. Характерно, що в країнах Європи та розвинутих країнах початкова і середня школи майже не змінили учнівських контингентів, проте у вищій школі кількість студентів відповідно збільшилась на 25 і 24%.

Спостерігається слабка тенденція до зменшення частки тих, хто здобуває загальну та збільшення частки тих, хто здобуває професійну освіту у середніх навчальних закладах. Ці тенденції більш виразні у розвинутих країнах *(рис. 2.5, 2.6)*. Якщо в 1980 р. у всьому світі 88,7% учнів середніх освітніх закладів здобували загальну освіту, то в 1994 р. - 87,7%. В Європі в цілому, у розвинутих країнах та країнах, що розвиваються, ця динаміка характеризується відповідно величинами: 75,7 і 75,3; 83,7 і 83,5; 91,9 і 89,6%. Навпаки, частка учнів, що навчаються за професійними програмами у середніх закладах освіти, зростає. За період 1980-1994 рр. ця частка збільшилась у всьому світі з 11,3 до 12,3%, в Європі - з 24,3 до 24,7%, у розвинутих країнах - з 16,3 до 16,5, у країнах, що розвиваються - з 8,1 до 10,5%.

Значно вищий (приблизно вдвічі) відсоток залучення учнів до професійного навчання у Європі порівняно з усім світом та у розвинутих країнах порівняно з країнами, що розвиваються, очевидно, є наслідком значно повнішого охоплення молоді середньою освітою третього рівня (вища середня школа), в якій більше професійних програм, у Європі та розвинутих країнах. Дійсно, у світі в 1994 р. освітою I, II і III ступенів загалом було охоплено 59,9% молоді відповідного віку, у Європі - 79,8, у розвинутих країнах - 83,0 та у країнах, що розвиваються - 55,4% *(рис. 2.7)*. Якщо у світі до I ступеня (початкової) освіти залучено 99,5% молоді відповідного віку, то до

Рисунок 2.1

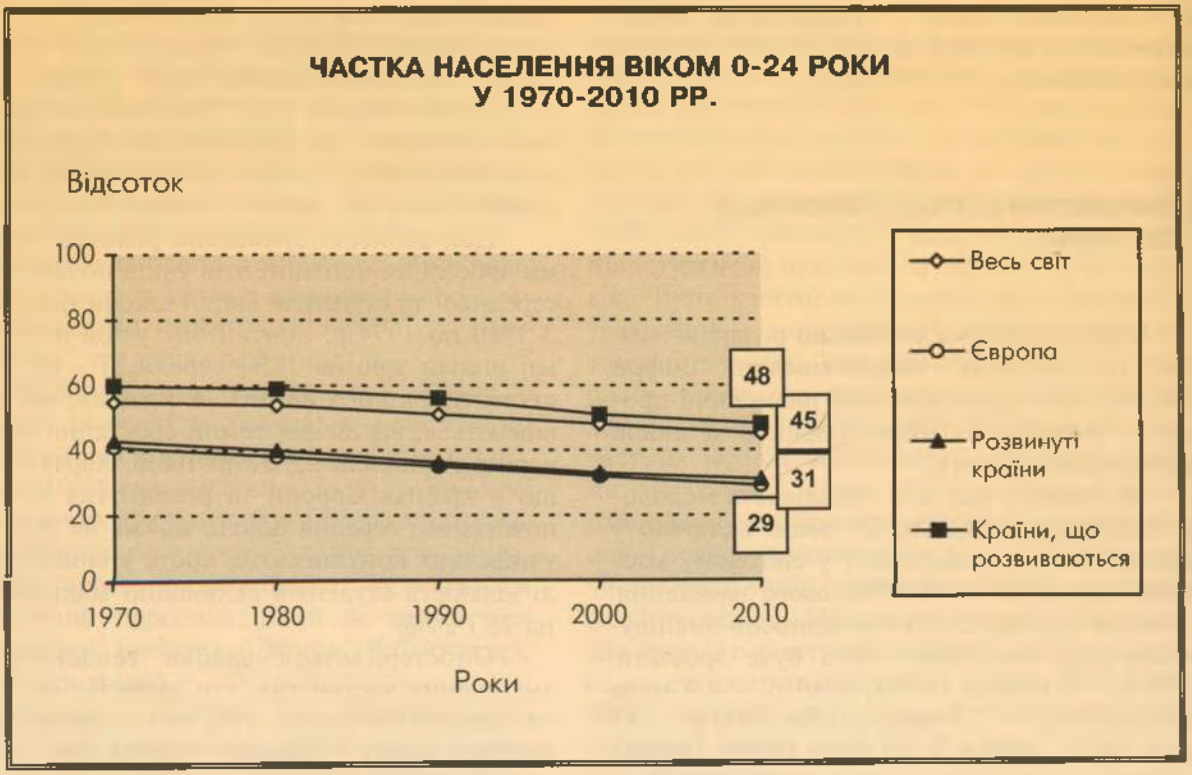


Рисунок 2.2

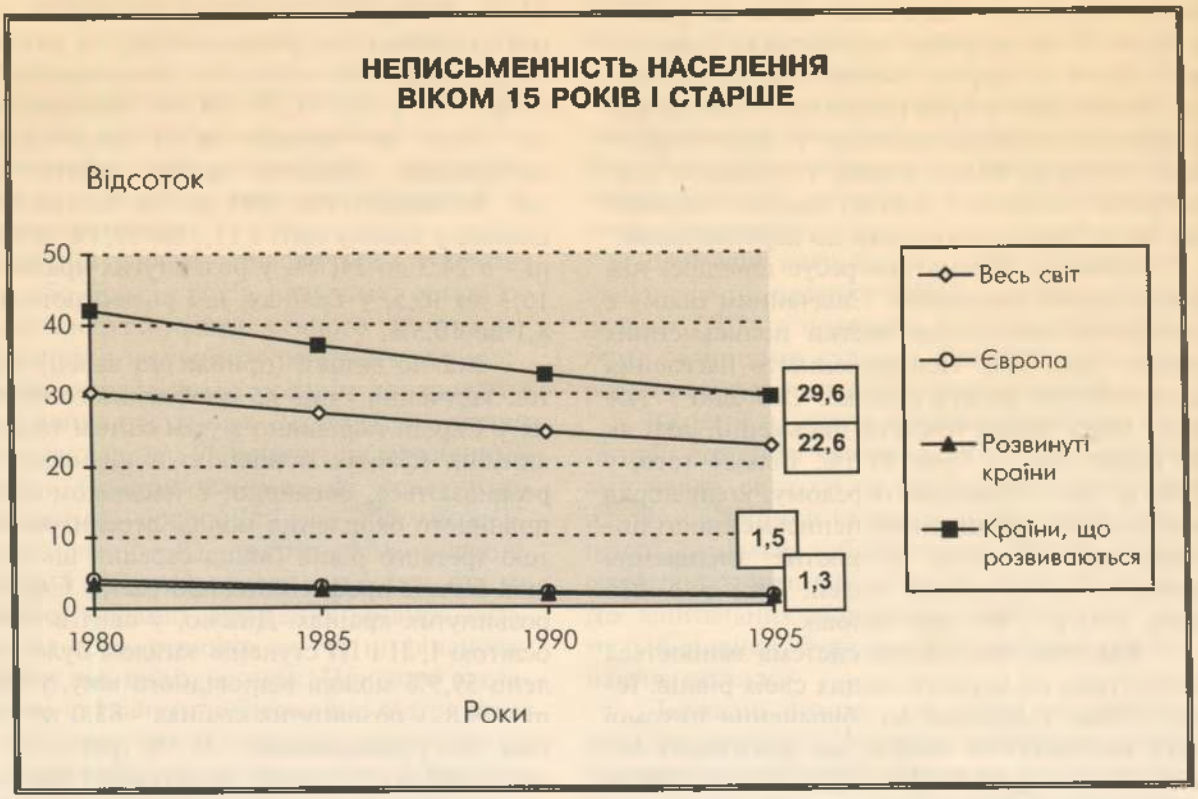


Рисунок 2.3

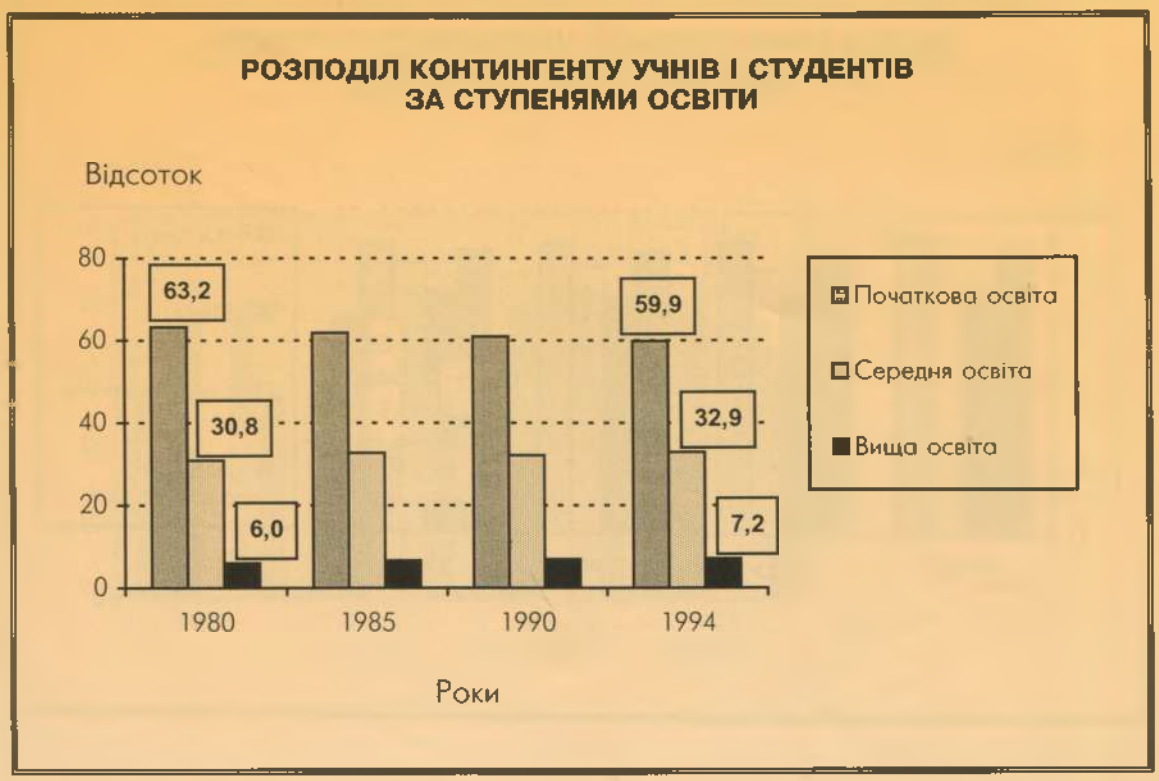


Рисунок 2.4

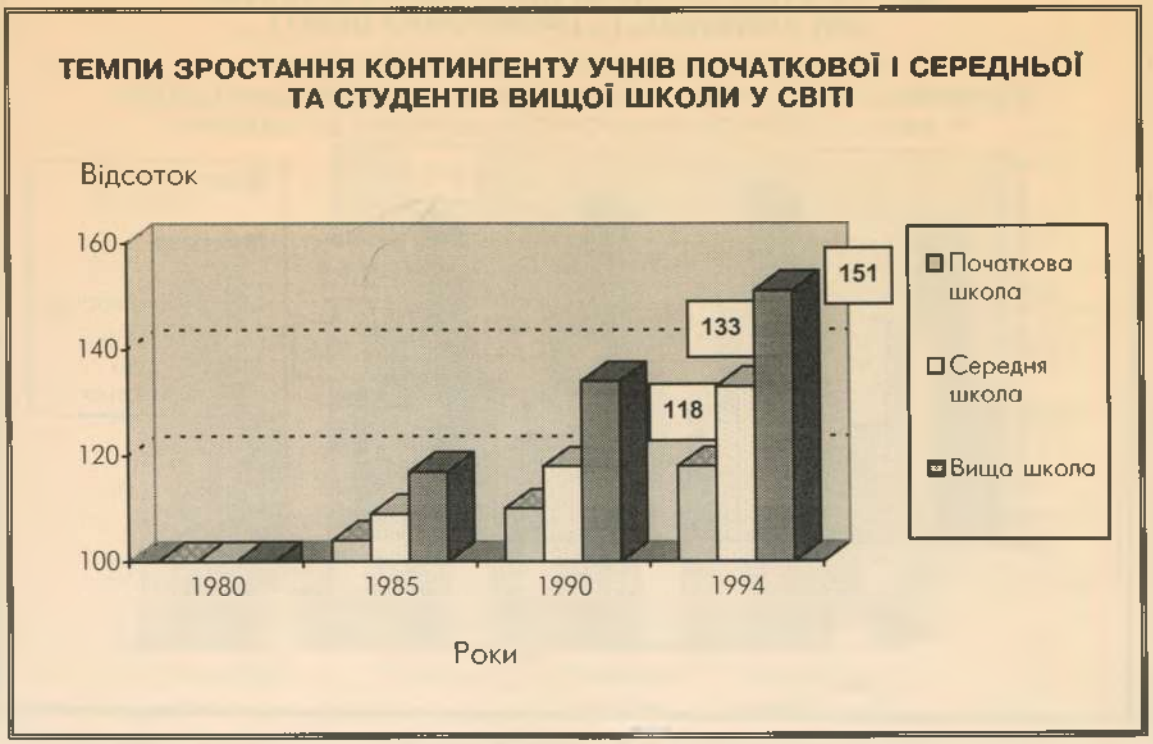


Рисунок 2.5

Рисунок 2.6

Рисунок 2.7

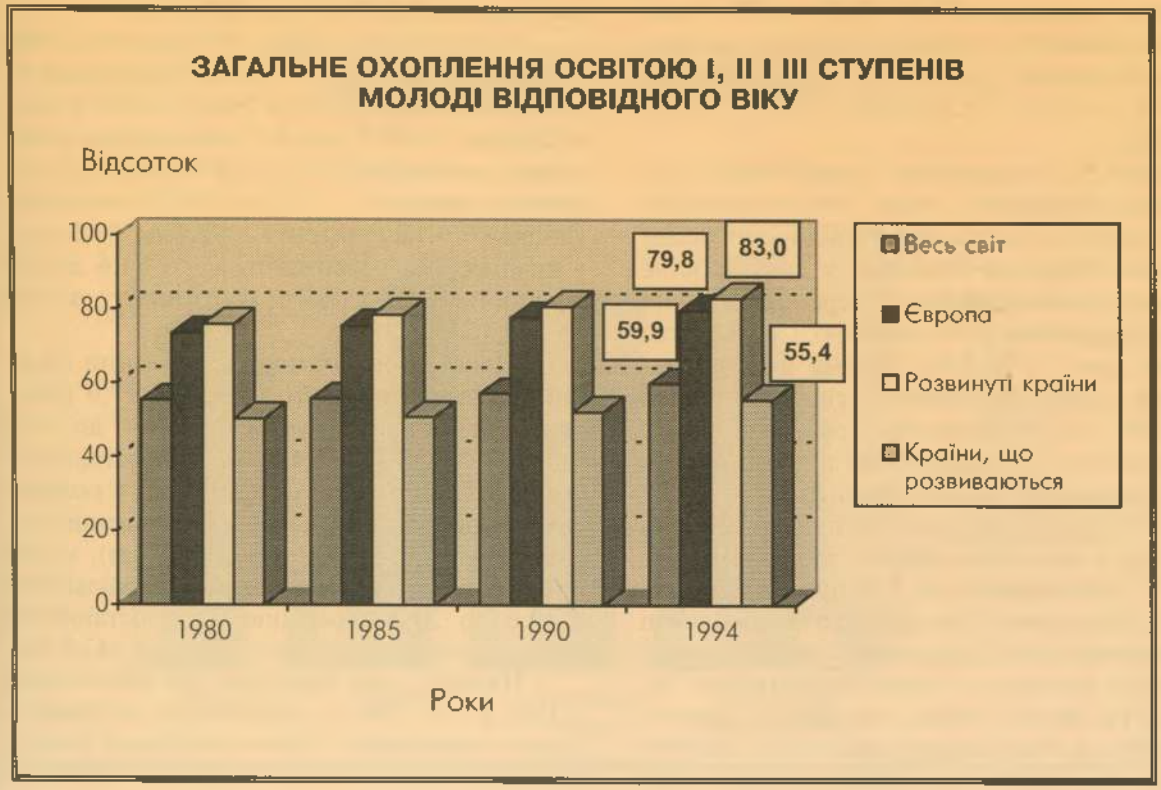


Рисунок 2.8

II ступеня (середньої) освіти - 55,4% і до III ступеня (вищої) освіти - всього 15,3%. У країнах, що розвиваються, цей розподіл охоплення молоді становить: 99,1 - 46,7 - 8,3%. У Європі та розвинутих країнах відсотки залучених за ступенями освіти відповідно дорівнюють: 101,4 - 95,2 - 39,5 та 102,1 - 95,3 - 48,0% *(рис. 2.8)*.

Згідно із тенденцією перерозподілу загального контингенту учнів і студентів на користь вищих ступенів освіти відносно більш високими темпами в цілому у світі зростає чисельність викладацького персоналу вищої школи порівняно з початковою і середньою школою *(рис. 2.9)*. Так, питома вага викладацьких кадрів початкової освіти за період 1980-1994 рр. зменшилась з 49,9 до 48,2% (зниження на 1,7 відсоткових пункта, або на 3,4%), середньої освіти збільшилась - з 40,2 до 41,0% (зростання на 0,8 пункта, або на 2,0%), тоді як вищої освіти - зросла з 9,9 до 10,9 % (збільшення на 1,0 пункта, або на 10,1%). Зауважимо, що при цьому абсолютні контингенти учнів, студентів і викладацького персоналу кожного ступеня (початкової, середньої та вищої) освіти неперервно зростають разом із збільшенням населення планети та його залученням до освіти. Питома вага викладацького персоналу, зайнятого у вищій школі Європи і розвинутих країнах, (16,2 і 17,6%) приблизно у 1,5-2 рази перевищує аналогічну його частку загалом у світі та в країнах, що розвиваються (10,9 і 7,4%).

Подібно до цього має тенденцію до поступового збільшення частка викладачів, що забезпечують професійне навчання в межах середньої освіти *(рис. 2.10)*. У 1980 р. ця частка дорівнювала 12,9%, а в 1994 р. - 15,1%, тобто зросла на 2,2 процентного пункта. За цей період у Європі зростання становило 0,7 пункта, у розвинутих країнах - 1,0, у країнах, що розвиваються - 3,6 пункта.

Чисельність викладацьких кадрів зростає більш високими темпами, ніж контингенти учнів і студентів, що виражається у зменшенні кількості молоді, яка навчається, у розрахунку на одного викладача. Ця тенденція характерна для всіх ступенів освіти, крім вищої освіти, де дуже швидко збільшується чисельність студентів (*рис. 2.11)*.

У дошкільній освіті кількість дітей, що припадають на одного викладача, за період 1980-1994 рр. знизилась у світі з 19,22 до 19,19 (при зростанні контингенту охоплених дітей з 58,2 до 93,9 млн), у Європі - з 14,3 до 11,8 (зменшення контингенту залучених дітей з 22,7 до 22,0 млн), у розвинутих країнах - з 15,5 до 13,2 (зростання кількості охоплених дітей з 33,1 до 34,4 млн), у країнах, що розвиваються - з 28,0 до 26,0 (зростання кількості залучених дітей з 25,1 до 59,5 млн).

У початковій освіті цей показник також знизився у світі від 28,5 до 26,3 (зростання учнівського контингенту з 541,5 до 638,9 млн), в Європі - з 20,7 до 16,5 (зменшення учнівського контингенту з 52,3 до 47,6 млн), у розвинутих країнах - з 19,1 до 16,1 (зменшення учнівського контингенту з 92,1 до 89,5 млн), у країнах, що розвиваються - з 31,6 до 29,3 (зростання учнівського контингенту з 449,4 до 549,4 млн).

Щодо середньої школи, то даний показник зменшився в світі з 17,2 до 17,0 (збільшення чисельності учнів з 264,4 до 351,1 млн), у Європі - з 14,4 до 12,0 (зростання чисельності учнів з 63,4 до 66,0 млн), у розвинутих країнах - з 14,5 до 12,5 (збільшення контингенту учнів з 104,6 до 108,1 млн), у країнах, що розвиваються - невелике збільшення з 19,6 до 20,2 через швидке зростання (на 52%) контингенту учнів з 159,8 до 243,0 млн.

Нарешті, цей показник для вищої освіти з 1980 р. по 1994 р. збільшився, оскільки на цьому освітньому ступені відбулося різке (у півтора рази загалом) збільшення чисельності студентів, але підготовка висококваліфікованого викладацького персоналу вищих навчальних закладів потребує значного часу. Так, розглядуваний показник підвищився у світі з 13,6 до 14,1 (зростання студентського контингенту від 51,0 до 77,2 млн), у Європі дещо зменшився з 12,7 до 12,6 (збільшення контингенту студентів від 16,3 до 20,4 млн), у розвинутих країнах - з 14,1 до 13,9 (збільшення чисельності студентів з 34,1 до 42,3 млн), у країнах, що розвиваються, зріс з 12,6 до 14,2 (зростання студентської чисельності з 16,9 до 34,9 млн, тобто у 2,2 рази).

Сумарно в освіті I, II і III ступенів аналогічний показник за той самий період зменшився у світі з 22,5 до 21,1 (збільшення контингенту учнів і студентів з 0,86 до 1,1 млрд), у Європі - з 16,0 до 13,4 (зростання контингенту учнів і студентів від 131,9 до 134,0 млн), у розвинутих країнах - з 16,0 до 13,9 (збільшення кількості учнів і студентів з 230,8 до 240,0 млн), у країнах, що розвиваються - з 26,4 до 24,9 (збільшення кількості учнів і студентів з 626,1 до 827,2 млн).

Із зростанням ступеня освіти підвищується відсоток чоловіків у викладацькому складі *(рис. 2.12)*. В цілому у світі в 1994 р. серед педагогів працювало чоловіків у дошкільній освіті 6%, у початковій школі - 43%, в се-

Рисунок 2.9

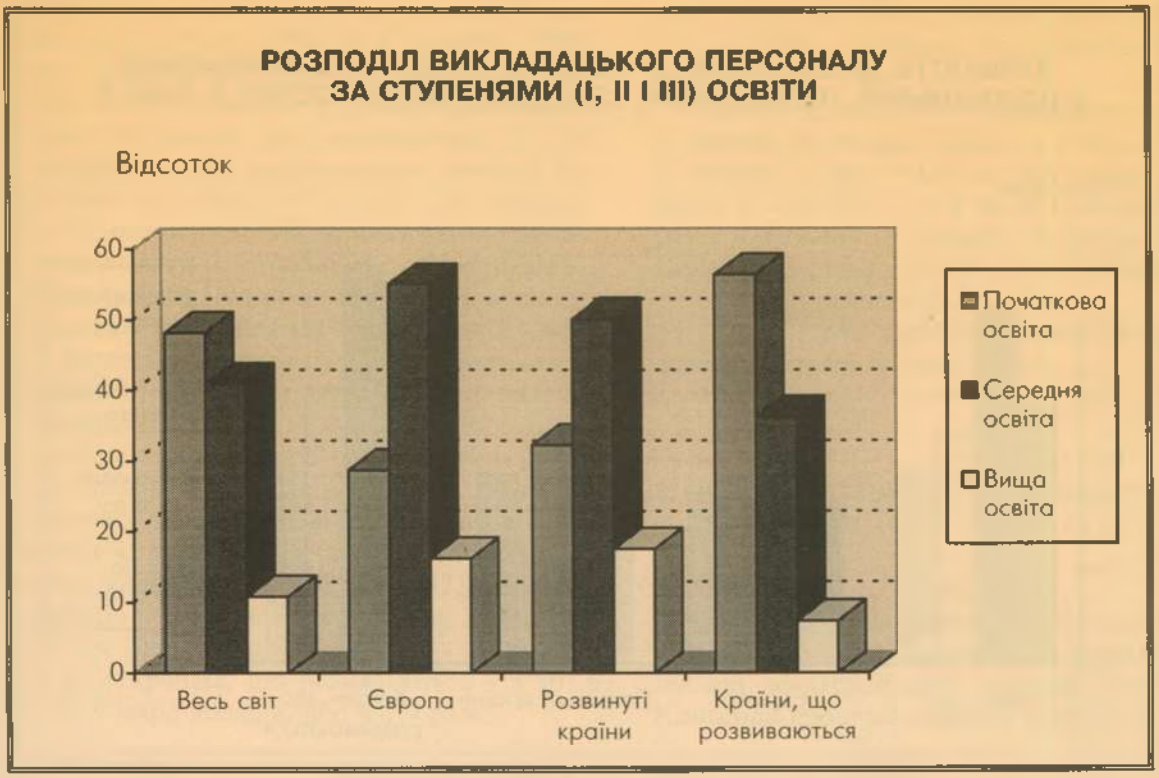


Рисунок 2.10

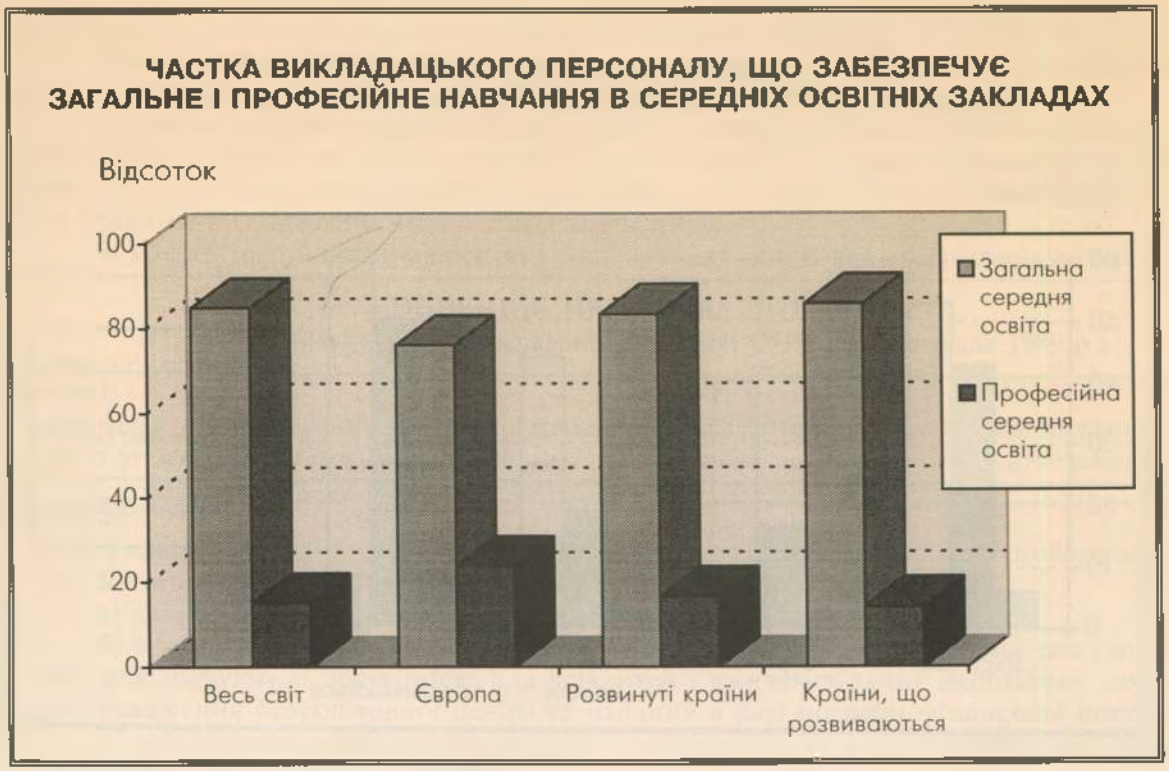


Рисунок 2.11

Рисунок 2.12

редній школі - 53%. Якщо з 1980 р. питома вага чоловіків-викладачів у дошкільних закладах залишилась на тому самому рівні, то в початковій і середній школі зменшилась відповідно на 4 пункти (9%) та 6 пунктів (10%), проте залишається високою. Такі самі тенденції спостерігаються в Європі, розвинутих країнах та країнах, що розвиваються. У 1994 р. чоловіків серед викладацьких кадрів у Європі було: в дошкільній освіті - 2%, початковій - 17, середній - 40%; у розвинутих країнах: в дошкільній - 3, початковій - 19, середній - 44%; у країнах, що розвиваються: в дошкільній освіті - 9, початковій - 50, середній - 60%.

Державні витрати на освіту зростають як абсолютно, так і відносно. Абсолютні видатки (в доларах США) за 1980-1994 рр. більш ніж подвоїлись: збільшились з 526,1 до 1275,7 млрд доларів. Причому найбільше зростання державних витрат на освіту відбувалось у розвинутих країнах і регіонах. Так, ці витрати в Європі збільшилися з 200,6 до 432,7 млрд доларів, або в 2,2 раза, у розвинутих країнах - з 424,5 до 1083,7 млрд доларів, або в 2,6 раза, тоді як у країнах, що розвиваються - з 101,6 до 191,9 млрд доларів, або в 1,9 раза.

Зростає частка державних витрат на освіту від ВНП *(рис. 2.13)*. За вищевказаний період ця частка зросла у світі з 4,9 до 5,2%, у Європі - з 5,1 до 5,4%, у розвинутих країнах - з 5,3 до 5,4%, у країнах, що розвиваються - з 3,8 до 4,2%.

Витрати на освіту в розрахунку на одного жителя (в доларах США) з 1980 р. по 1994 р. зросли у світі з 129 до 244 доларів (в 1,9 раза), у Європі - з 418 до 863 доларів (в 2,1 раза), у розвинутих країнах - з 500 до 1179 доларів (в 2,4 раза), у країнах, що розвиваються - з 31 до 45 доларів (в 1,5 раза).

Підсумкова характеристика світової освітньої системи подана в *табл. 2.1.*

3. ОСВІТА І РОЗВИТОК ЛЮДСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Роль, спрямування і гарантії освіти визначені у низці міжнародних документів, зокрема, в Загальній декларації прав людини (1948 р.) та Конвенції про права дитини (1989 р.) [106,215].

ЗАГАЛЬНА ДЕКЛАРАЦІЯ ПРАВ ЛЮДИНИ
(Прийнята 10 грудня 1948 р. Генеральною Асамблеєю ООН)

Стаття 26

1. Кожна людина має право на освіту. Освіта має бути безплатною принаймні у тому, що стосується початкової та загальної освіти. Початкова освіта має бути обов'язковою.

Технічна та професійна освіта має бути загальнодоступною, і вища освіта має бути однаково доступна для всіх на основі здібностей кожного.

2. Освіта має бути спрямована на повний розвиток людської особистості та на збільшення поваги до прав людини і основних свобод. Освіта має сприяти взаєморозумінню, терпимості та дружбі між усіма народами, расовими та релігійними групами і має сприяти діяльності Організації Об'єднаних Націй з підтримки миру.

3. Батьки мають право пріоритету у виборі виду освіти для своїх малолітніх дітей.

КОНВЕНЦІЯ ПРО ПРАВА ДИТИНИ
(Прийнята 44-ю сесією Генеральної Асамблеї ООН 20 листопада 1989 р.)

Стаття 1.
Для цілей цієї Конвенції дитиною є кожна людська істота до досягнення 18-річного віку, якщо за законом, застосовуваним до цієї дитини, вона не досягає повноліття раніше.

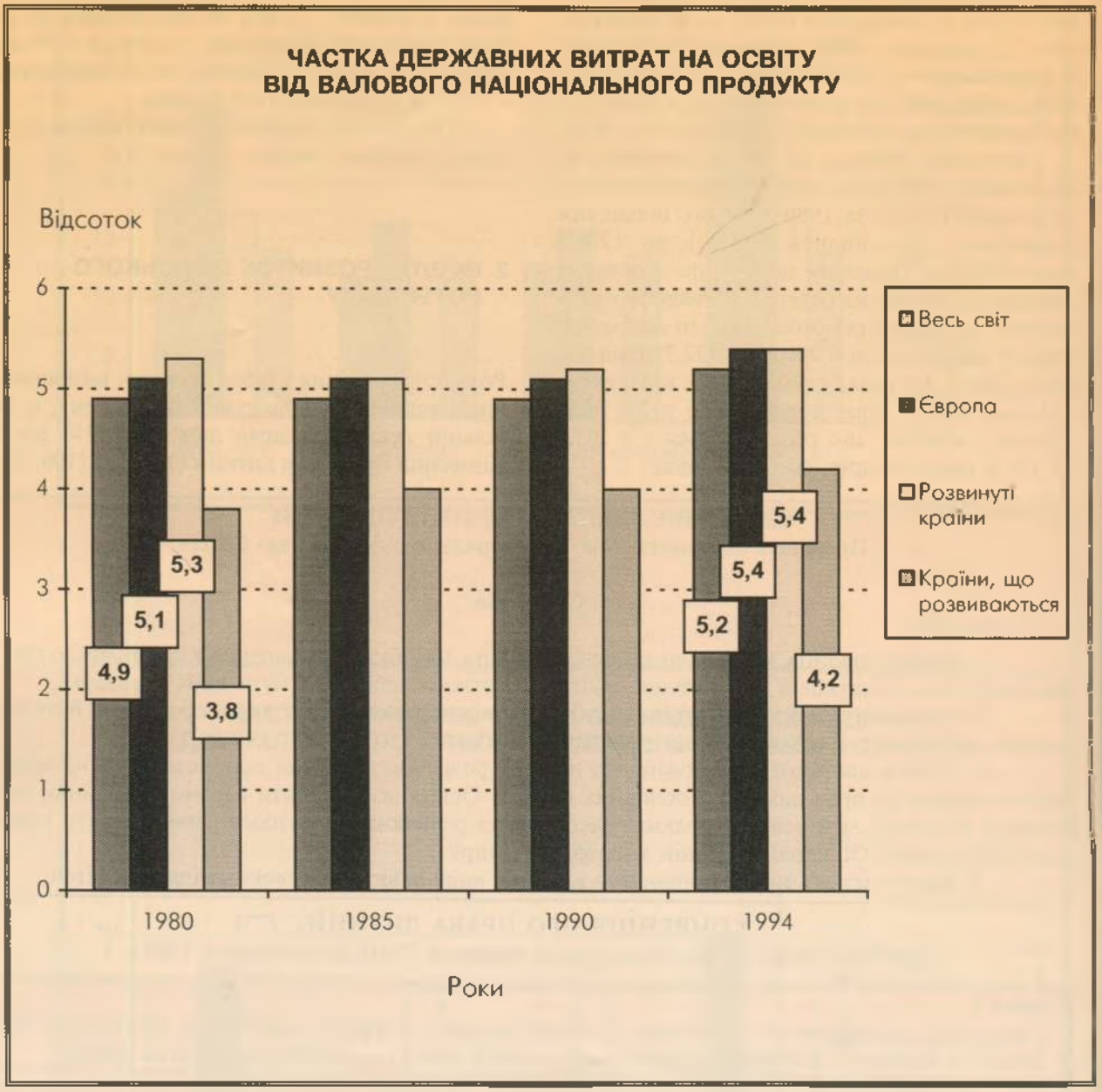
Стаття 28.
1. Держави-учасниці визнають право дитини на освіту і з метою поступового здійснення цього права на основі однакових можливостей вони, зокрема:

а) запроваджують безкоштовну і обов'язкову початкову освіту;

б) заохочують розвиток різних форм середньої освіти, як загальної так і професійної, забезпечують її доступність для всіх дітей і вживають таких необхідних заходів, як запровадження безкоштовної освіти та надання в разі потреби фінансової допомоги;

в) забезпечують доступність вищої освіти для всіх на основі здібностей кожного за допомогою всіх необхідних заходів;

Рисунок 2.13


ЧАСТКА ДЕРЖАВНИХ ВИТРАТ НА ОСВІТУ
ВІД ВАЛОВОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПРОДУКТУ
Відсоток
6
5
4
3
2
1
0
4,9
5,1
5,3
3,8
5,2
5,4
5,4
4,2
1980
1985
1990
1994
Роки
Весь світ
Європа
Розвинуті країни
Країни, що розвиваються

Таблиця 2.1

ПАРАМЕТРИ СВІТОВОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

ПАРАМЕТР, ПОКАЗНИК	1980	1985	1990	1994	1995
Населення, *млрд*	4,4	4,8	5,3	5,6	5,7
Населення віком 0-24 роки, *млрд*	**2,4**		**2,7**		**2,8**
%	*54*		*51*		*50*
Неписьменне населення віком 15 років і старше, *млн*	877	886	885		885
%	*30,5*	*27,5*	*24,7*		*22,6*
Охоплено освітою (дошкільною, I,II і III ступенів), *млн*	**915**	**990**	**1066**	**1161**	
у тому числі:					
• дошкільною	58	72	86	94	
• початковою	542	567	597	639	
• середньою	264	291	314	351	
• вищою	51	60	69	77	
Відсоток від населення	*20,6*	*20,4*	*20,2*	*20,6*	
Відсоток від населення віком 0-24 років	*38,0*		*39,2*		
Викладачі в освіті (дошкільній, I, II і III ступенів), *млн*	**41,1**	**45,8**	**51,6**	**55,4**	
у тому числі:					
• дошкільній	3,0	3,9	4,7	4,9	
• початковій	19,0	20,9	22,7	24,3	
• середній	15,3	16,7	19,2	20,7	
• вищій	3,8	4,3	5,0	5,5	
Відсоток від населення	*0,9*	*0,9*	*1,0*	*1,0*	
Сумарно дітей, учнів, студентів на одного викладача	22,2	21,6	20,6	21,0	
Державні витрати на освіту, *млрд дол.*	**526**	**565**	**1015**	**1276**	
у тому числі:					
• у 53 розвинутих країнах	425	465	853	1084	
%	*81*	*82*	*84*	*85*	
• у 162 країнах, що розвиваються	102	100	162	192	
Державні витрати на освіту на душу населення, *дол.*	129	126	208	244	
Відсоток державних витрат на освіту від ВНП	*4,9*	*4,9*	*4,9*	*5,2*	

г) забезпечують доступність інформації та матеріалів у галузі освіти і професійної підготовки для всіх дітей;

д) вживають заходи щодо сприяння регулярному відвідуванню шкіл і зниженню кількості учнів, що залишили школу.

2. Держави-учасниці вживають усіх необхідних заходів щодо забезпечення того, щоб шкільна дисципліна підтримувалася за допомогою методів, які відображали б поважання людської гідності дитини, і відповідно до цієї Конвенції.

3. Держави-учасниці заохочують і розвивають міжнародне співробітництво у питаннях, які стосуються освіти, зокрема з метою сприяння ліквідації невігластва й неграмотності в усьому світі та полегшення доступу до науково-технічних знань і сучасних методів навчання.

У зв'язку з цим особлива увага повинна приділятися потребам країн, що розвиваються.

Стаття 29.

1. Держави-учасниці погоджуються в тому, що освіта дитини повинна бути спрямована на:

а) розвиток особи, талантів і розумових та фізичних здібностей дитини в їх якнайповнішому обсязі;

б) виховання поваги до прав дитини і основних свобод, а також принципів, проголошених у Статуті Організації Об'єднаних Націй;

в) виховання поваги до батьків дитини, її культурної самобутності, мови і цінностей, до національних цінностей країни, в якій дитина проживає, країни її походження та до цивілізацій, відмінних від її власної;

г) підготовку дитини до свідомого життя у вільному суспільстві в дусі розуміння, миру, терпимості, рівноправності чоловіків і жінок та дружби між усіма народами, етнічними і релігійними групами, а також особами з числа корінного населення;

д) виховання поваги до навколишньої природи.

2. Ніяка частина цієї статті або статті 28 не тлумачиться як така, що обмежує свободу окремих осіб та органів створювати навчальні заклади і керувати ними за умови постійного додержання принципів, викладених у пункті 1 цієї статті, та виконання вимоги про те, щоб освіта, яка надається в таких навчальних закладах, відповідала мінімальним нормам, що можуть бути встановлені державою.

У 1990 р. в межах Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй (ПРООН) було сформульовано нову концепцію розвитку людини [55,56,349,350]. Ця концепція вийшла далеко за межі таких понять, як дохід та економічне зростання, і охопила спектр основних можливостей людини. Розвиток людини розглядається як процес розширення її вибору. В принципі, забезпечення можливості вибору є нескінченним процесом з огляду на кількість та якість вибору. Принципово також, що розширення вибору не зводиться до підвищення матеріального людського добробуту. Зокрема, для людей великою цінністю є більш тривала й якісна освіта. Зрозуміло, що забезпечення особистого доходу допомагає задовольнити цю та інші духовні потреби, однак не є достатнім. Отже, люди цінують не тільки матеріальні блага, а й бажають підвищити свої різноманітні спроможності.

У доповіді 1990 р. про розвиток людини ПРООН було запропоновано новий спосіб виміру людського прогресу - *індекс людського розвитку (Human Development Index - HDI) (ІЛР), або індекс розвитку людського потенціалу (ІРЛП).*

Індекс людського розвитку обчислюється на підставі трьох показників: очікуваного довголіття, що вимірюється як тривалість наступного життя при народженні; досягнутого рівня освіти, що визначається як сукупний показник грамотності серед населення (дві третини) і частки учнів початкових, середніх і вищих навчальних закладів (одна третина); та рівня життя, який вимірюється на базі реального валового внутрішнього продукту (ВВП) на душу населення (в доларах паритетної купівельної спроможності - ПКС). ІЛР є простим середнім показником тривалості життя, досягнутого рівня освіти та скоригованого реального ВВП на душу населення. Величина ІЛР є підставою для класифікації країн з розбивкою на три групи: країни з високим людським розвитком мають ІРЛ 0,800 і вище; середнім - 0,500-0,799; низьким - менше за 0,500.

Визначення рейтингу країн за цим показником призвело до результатів, досить

відмінних від їх рейтингу за валовим внутрішнім (національним) продуктом.

Відповідно до оцінки Всесвітнього банку (1995 р.) по 192 країнах [56] головним з трьох складників національного багатства країн є людський капітал, на який припадає 64% проти 16% фізичного капіталу (накопичених матеріально-речовинних фондів) та 20% природного капіталу. Перевага людського потенціалу особливо помітна в країнах з високим рівнем доходу. Приміром, у Німеччині, Швейцарії, Японії його частка становить 80%. Незважаючи на обмеженість такої грошової оцінки національного багатства, недосконалість методики його розрахунку, а також умовність поділу на складові (є серйозні підстави окремо виділяти соціальний капітал як форму відносин між людьми [349,350]), наведені результати вказують на необхідність використання доходів в інтересах розвитку людського потенціалу.

Крім того, в багатьох емпіричних дослідженнях відзначаються позитивні наслідки навчання. Як свідчить аналіз, підвищення середнього рівня освіти робочої сили на один рік веде до збільшення валового внутрішнього продукту на 9%. Хоча це справедливо лише для перших трьох років додаткового навчання, наступна віддача щороку залишається значною - до 4% ВВП. Тобто країни з вихідним високим рівнем освіти можуть також досягти вагомих результатів завдяки освіченості населення. Показовим є наступний приклад. У 1960 р. Пакистан і Республіка Корея мали однаковий дохід. Однак частка учнів початкової школи у даній віковій групі цих країн була суттєво різна: відповідно 30 і 94% - це було однією з головних причин того, що в наступні 25 років ВВП на душу населення в Республіці Корея виріс втричі більше, ніж у Пакистані [56].

Відзначається також, що економічна віддача від підвищення рівня освіти не знижується швидко у міру піднесення розвитку. Інвестиції в освіту також сприяють підвищенню рівності. Найбільшу віддачу дають вкладення у базову шкільну освіту (початкову і середню).

Наведений приклад прогресу Республіки Кореї нагадує швидке економічне зростання колишнього Радянського Союзу в минулому услід за піднесенням освіти населення. До початку 60-х років Республіка Корея була бідною країною. Однак до 80-х років ВВП країни досяг рівня країн із середнім доходом. Підвищену увагу освіті тут почали приділяти в кінці другої світової війни. У 1945 р. освіту мали 13% дорослого населення. До 1960 р. 56% дорослих громадян отримали початкову освіту і 20% - середню. У період з 1960 до 1990 рр. рівень здобутої всіма дітьми освіти підвищився більш ніж на п'ять років, показник середньої тривалості шкільної освіти досяг 9,9 року, що більше, ніж у ряді країн Організації економічного співробітництва і розвитку. Зросла якість: за результатами міжнародних порівняльних досліджень у 1990 р. корейські діти отримали одні з найвищих оцінок [56].

Навпаки, у Бразилії та Єгипті у 60-70-х роках спостерігались відносно великі темпи економічного зростання при розвитку людського потенціалу нижчому за середній. Проте результати зростання цілком не були впроваджені в удосконалення освіти та охорони здоров'я. Відсутність до 80-х років достатнього людського капіталу стала серйозним гальмом на шляху піднесення економіки. Також після вражаючих досягнень у галузі розвитку людського потенціалу і швидких темпів економічного зростання, країни Східної Європи та Співдружності незалежних держав перейшли в 90-х роках у групу держав із погіршенням розвитку людського потенціалу та зниженням ВВП. Всі країни, які досягли поєднання і одночасно збереження швидкого розвитку людського потенціалу і високих темпів зростання економіки, зробили це завдяки прискоренню прогресу в галузі розвитку людського потенціалу. Отже, країнам, де обидва ці процеси слабкі або негативні, потрібно докладати активних зусиль щодо досягнення та прискорення свого зростання шляхом інвестицій у розвиток людського потенціалу [56]. В такому разі один процес буде підсилювати, а не послаблювати другий.

Як показує досвід, жодна країна не здійснює структурних перетворень в економіці без підвищення рівня базової освіти. Підтвердженням цього є добре відомі зв'язки між освітою і продуктивністю праці, між освітою матерів і успішністю дітей [56].

Отже, за новою концепцією людський розвиток є одночасно і головною метою, і необхідною умовою стабільного розвитку гуманітарних суспільств у цілому. Оскільки економічне зростання автоматично не призводить до піднесення людського потенціалу, то синхронізація цих двох процесів є переважно справою політичною. Якщо державні політики цього не забезпечують, унеможливлюється стійке зростання економіки. Це ще раз ілюструють *рис.2.14; 2.15.*

В країнах з високим рівнем індексу людського розвитку, в цілому протягом 1960-1993 рр. він неухильно збільшувався в середньому від 0,856 до 0,901. Відповідно економіка цих країн розвивалася стабільно, хоча темпи зрос-

Рисунок 2.14

ІНДЕКС ЛЮДСЬКОГО РОЗВИТКУ ДЛЯ ГРУП КРАЇН З ВИСОКИМ, СЕРЕДНІМ ТА НИЗЬКИМ РІВНЕМ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ

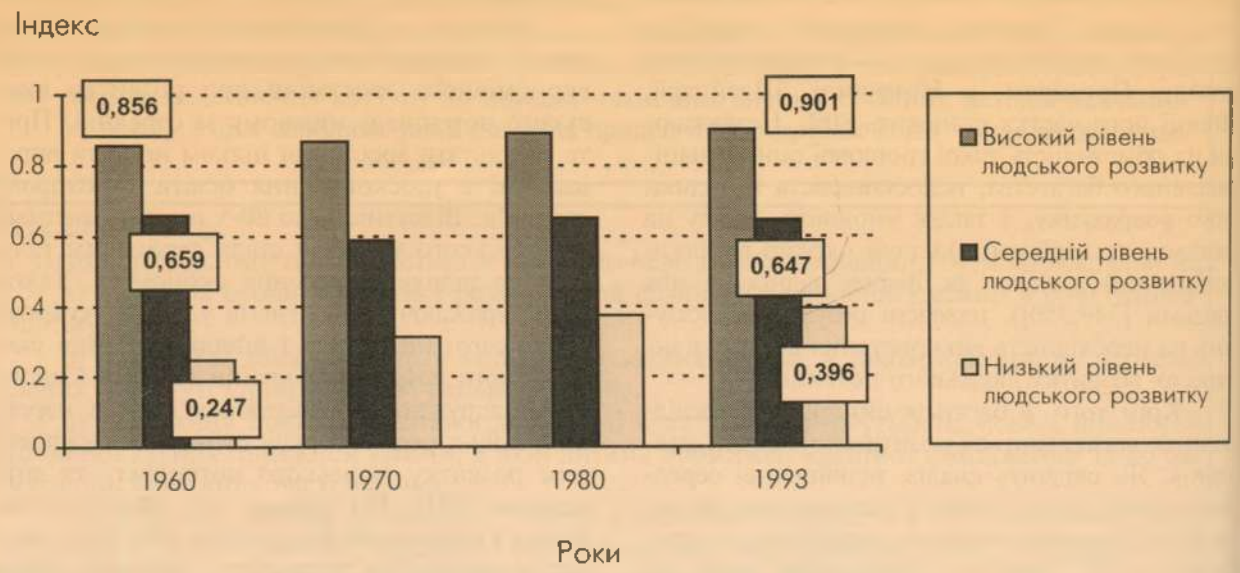


Рисунок 2.15

СЕРЕДНЬОРІЧНІ ТЕМПИ ЗРОСТАННЯ РЕАЛЬНОГО ДОХОДУ НА ДУШУ НАСЕЛЕННЯ ДЛЯ ГРУП КРАЇН З РІЗНИМ РІВНЕМ ЛЮДСЬКОГО РОЗВИТКУ

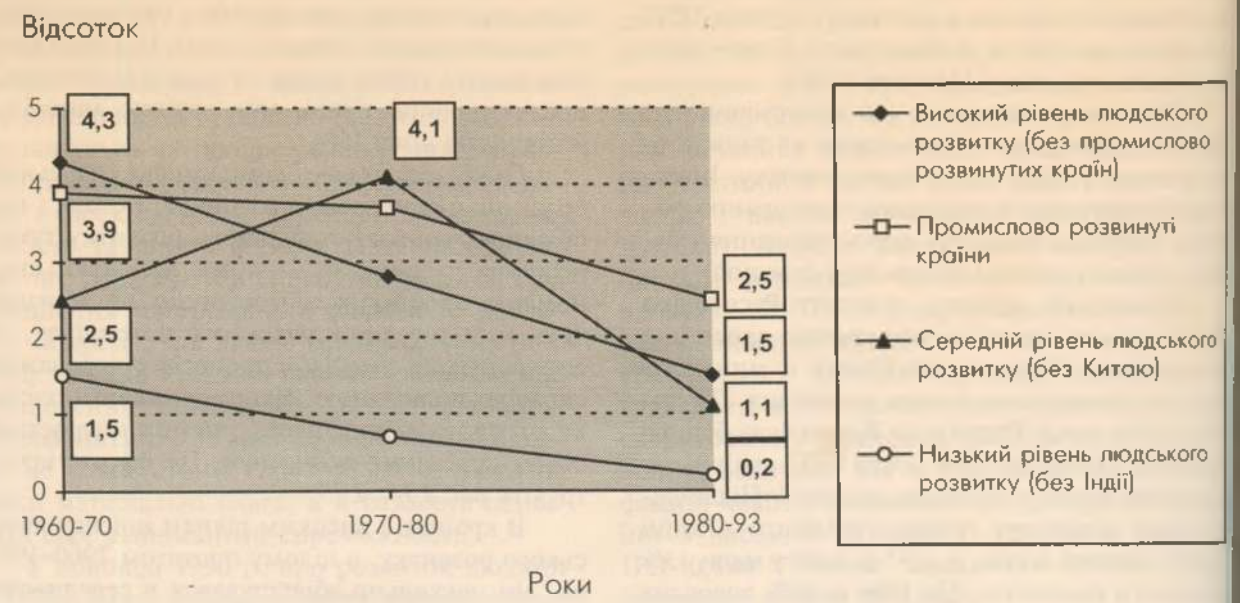
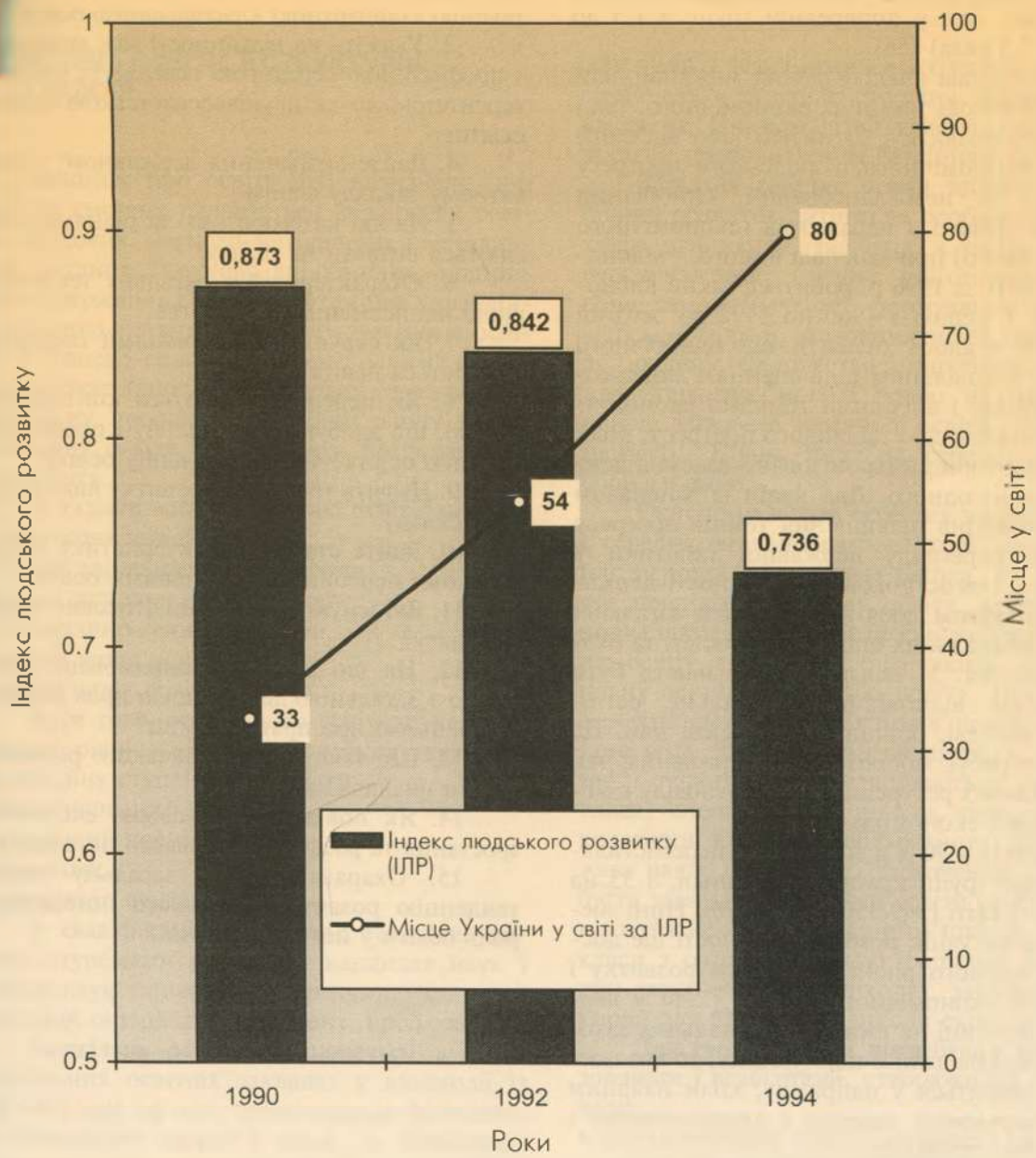


Рисунок 2.16

ІНДЕКС ЛЮДСЬКОГО РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ (1990 Р. У СКЛАДІ СРСР) ТА ЇЇ МІСЦЕ ЗА ЦИМ ПОКАЗНИКОМ У СВІТІ



тання уповільнились від 3,9 до 2,5% (або в 1,6 раза) у промислово розвинутих країнах та від 4,3 до 1,5% (у 2,9 раза) в інших країнах. У країнах із середніми значеннями ІЛР цей показник загалом зменшився з 0,659 до 0,647, досягаючи у 1970 р. мінімальних значень 0,589. Досить швидке економічне зростання даних країн у 70-80-х роках змінилося різким спадом темпів розвитку з 4,1 до 1,1% (у 3,7 раза). У країнах з низьким рівнем людського розвитку ІРЛ хоч і зростав стабільно з 0,247 до 0,396, проте мав занадто малі значення. Економічний прогрес цих країн уповільнився ще більше, ніж у попередній групі: з 1,5 до 0,2% (у 7,5 раза) [56].

На підставі аналізу різних можливих ситуацій: а) високі темпи як економічного, так і людського розвитку; б) низькі (або від'ємні) темпи і економічного, і людського прогресу (регресу); в) незбалансований, однобічний розвиток одного з параметрів (економічного або людського) при занепаді іншого, - у доповіді ПРООН за 1996 р. робиться такий висновок [56]. У період з 1960 по 1992 рр. жодній країні не вдалося перейти від однобічного розвитку з повільним підвищенням людського потенціалу і високими темпами економічного зростання до стабільного прогресу, коли обидва фактори синхронізовано взаємопідсилюють один одного. Для країн із занепадом обох параметрів підвищення темпів прогресу потребує перегляду державної політики у напрямку довгострокової прибічності держави і суспільства досягненню цілей загальної освіти, мінімальних стандартів в освіті та охороні здоров'я. У зв'язку з цим мають бути встановлені відповідні національні, регіональні, місцеві, общинні та сімейні цілі. Це також потребує мобілізації як державних, так і недержавних ресурсів, їх перерозподілу в межах галузей економіки.

Україна у 90-х роках за ІЛР перемістилася з вищої групи країн до середньої, з 33 на 80 місце у світі [349,350] *(рис. 2.16)*. Нині зберігається ситуація розбалансованості ще достатньо значного рівня людського розвитку і тривалого економічного спаду. Якщо у державній політиці не вжити кардинальних заходів, що відповідали б цьому стану, то він поступово зміниться у напрямку, коли наявним буде одночасний занепад і економічного, і людського потенціалу.

На сучасному стані державна політика має переломити процес зниження охоплення молоді освітою, при реструктуризації економіки враховувати наявну освітньо-кваліфікаційну структуру активного населення, пріоритетно створювати робочі місця для висококваліфікованих кадрів. Важливо також не припустити зменшення частки асигнувань на освіту до рівня, меншого за 5% від ВВП.

Контрольні запитання

1. Для чого потрібна міжнародна кваліфікація освіти?
2. Назвіть ступені і рівні освіти за міжнародною стандартною класифікацією освіти.
3. Укажіть на відмінності між загальною і професійною середньою освітою та між університетською та неуніверситетською вищою освітою.
4. Дайте визначення державному і приватному закладу освіти.
5. На які категорії і як за рівнями поділяються витрати на освіту?
6. Охарактеризуйте загальну тенденцію щодо неписьменності людства.
7. Як структурно за рівнями глобально змінюється освіта?
8. Як перерозподіляються контингенти молоді, що здобувають загальну і професійну середню освіту? Середню і вищу освіту?
9. Назвіть тенденції розвитку викладацького складу.
10. Дайте статеву характеристику викладацькому персоналу за ступенями освіти.
11. Які існують тенденції стосовно витрат на освіту?
12. На що має бути спрямована освіта згідно з Загальною декларацією прав людини, Конвенцією про права дитини?
13. Що таке індекс людського розвитку? Як він визначається?
14. Як пов'язані між собою економічне зростання та розвиток людського потенціалу?
15. Охарактеризуйте загальну світову тенденцію розвитку людського потенціалу і роль освіти у його піднесенні.

Розділ III

ОСВІТА В УКРАЇНІ

1. СИСТЕМА ОСВІТИ, ЇЇ СТРУКТУРНІ СКЛАДОВІ

Законом про освіту [64] визначено, що освітня система складається із закладів освіти, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та органів самоврядування в освіті. У рівнево-видовому аспекті освітня система включає дошкільну, загальну середню, позашкільну, професійно-технічну, вищу, післядипломну освіту, аспірантуру, докторантуру, самоосвіту.

В Україні встановлені такі освітні рівні:
- початкова загальна освіта;
- базова загальна середня освіта;
- повна загальна середня освіта;
- професійно-технічна освіта;
- базова вища освіта;
- повна вища освіта.

Крім того, встановлені освітньо-кваліфікаційні рівні, які характеризують освітньо-професійну ступеневість освіти:
- кваліфікований робітник;
- молодший спеціаліст;
- бакалавр;
- спеціаліст; магістр.

У кваліфікаційній системі також науковими ступенями визначені кандидат наук і доктор наук та вченими званнями - старший науковий співробітник, доцент, професор.

Дошкільна освіта здійснюється в сім'ї, дошкільних освітніх закладах у взаємодії із сім'єю і має на меті забезпечення фізичного та психічного здоров'я дітей, їх всебічного розвитку, набуття життєвого досвіду, вироблення умінь і навичок, необхідних для подальшого навчання. Дошкільними закладами освіти є дитячі ясла, дитячі садки, дитячі ясла-садки, компенсуючі дошкільні заклади (для дітей з фізичними і психічними вадами), дитячі садки інтернатного типу, дитячі будинки та ін. Прийом дітей у дошкільні освітні заклади проводиться за бажанням батьків.

Загальна середня освіта забезпечує всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, а також фізичне вдосконалення, трудову підготовку, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння знань про природу, людину, суспільство і виробництво. Держава гарантує молоді право на отримання повної загальної середньої освіти і оплачує її здобуття. Повна загальна середня освіта є обов'язковою.

Основним видом середніх закладів освіти є середня загальноосвітня школа трьох ступенів: перший - початкова школа, що забезпечує початкову загальну освіту, другий - основна школа, що надає базову загальну середню освіту, третій - старша школа, яка надає повну загальну середню освіту. Навчання у середній школі починається з шести-семирічного віку. Для розвитку обдарувань, здібностей і талантів дітей створюються профільні класи, спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, колегіуми. Особливо обдарованим дітям держава надає підтримку і заохочення. Для здобуття загальної середньої освіти можуть організовуватись вечірні (змінні) школи, а також класи з очною, заочною формами навчання при загальноосвітніх школах, забезпечуються умови для закінчення школи екстерном.

Для громадян, які потребують соціальної допомоги і реабілітації, створюються такі заклади:
- загальноосвітні школи-інтернати (для дітей, що не мають необхідних умов для освіти в сім'ї);
- загальноосвітні школи-інтернати, дитячі будинки (для дітей-сиріт та дітей без батьківського піклування);

- загальноосвітні санаторні школи-інтернати, дошкільні заклади, дитячі будинки (для дітей, які потребують тривалого лікування);
- спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, школи, дитячі будинки, дошкільні заклади (для дітей з фізичними і психічними вадами);
- загальноосвітні школи і професійно-технічні училища соціальної реабілітації (для дітей та підлітків, які потребують особливих умов виховання).

Позашкільна освіта спрямовується на розвиток здібностей, талантів дітей, учнів, студентів, задоволення їхніх інтересів, запитів та потреб у професійному визначенні. Позашкільна освіта здійснюється освітніми закладами, сім'єю, трудовими колективами, громадськими організаціями, товариствами, фондами і грунтується на принципі добровільності.

До позашкільних закладів освіти належать палаци, будинки, центри, станції дитячої, юнацької творчості, учнівські та студентські клуби, дитячо-юнацькі спортивні школи, школи мистецтв, студії, початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади, бібліотеки, оздоровчі та інші заклади.

Професійно-технічна освіта забезпечує здобуття громадянами професії відповідно до їх покликань, інтересів, здібностей, а також перепідготовку, підвищення професійної кваліфікації. Професійно-технічна освіта здійснюється на базі повної або базової загальної середньої освіти. У другому випадку надається можливість здобувати повну загальну середню освіту. Громадяни, які потребують соціальної допомоги і реабілітації, а також громадяни, які навчаються окремим визначеним урядом професіям, можуть отримувати професію, не маючи базової загальної середньої освіти.

Професійно-технічними закладами освіти є професійно-технічне училище, професійно-художнє училище, професійне училище соціальної реабілітації, училище-агрофірма, училище-завод, вище професійне училище, навчально-виробничий центр, центр підготовки і перепідготовки робітничих кадрів, навчально-курсовий комбінат та інші заклади, що надають робітничу професію. Ці освітні заклади можуть мати денні і вечірні відділення. Учні державних професійно-технічних закладів освіти із числа дітей-сиріт, дітей без батьківського піклування та дітей, які потребують особливих умов виховання, перебувають на повному державному утриманні, інші учні зазначених освітніх закладів забезпечуються безкоштовним харчуванням і стипендією.

Випускникам професійно-технічних закладів освіти присвоюється кваліфікація "кваліфікований робітник" з набутої професії відповідного розряду (категорії). Випускникам вищих професійних училищ може присвоюватись кваліфікація "молодший спеціаліст". Громадяни можуть також одержати професію, підвищити кваліфікацію, пройти перепідготовку безпосередньо на виробництві.

Вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів, перепідготовку та підвищення кваліфікації. Вища освіта здійснюється на базі повної загальної середньої освіти. У випадку підготовки молодших спеціалістів до вищих освітніх закладів допускається прийом осіб з базовою загальною середньою освітою. Підготовка фахівців у вищих закладах освіти може проводитись за очною, вечірньою та заочною формами навчання або на основі їх комбінації, з окремих спеціальностей - екстерном.

Вищими закладами освіти є училище, технікум, коледж, інститут, консерваторія, академія, університет та ін. Для них встановлено чотири рівні акредитації:

- I - технікум, училище, інші прирівняні до них освітні заклади;
- II - коледж, інші прирівняні до нього освітні заклади;
- III і IV рівні (залежно від наслідків акредитації) - інститут, консерваторія, академія, університет.

Вищі заклади освіти здійснюють підготовку фахівців за наступними освітньо-кваліфікаційними рівнями:

- молодший спеціаліст - технікуми, училища, інші вищі освітні заклади I рівня акредитації;
- бакалавр - коледжі, інші вищі заклади освіти II рівня акредитації;
- спеціаліст, магістр - вищі освітні заклади III і IV рівнів акредитації.

При цьому вищі заклади освіти певного рівня акредитації можуть здійснювати підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями, які реалізують заклади освіти нижчого акредитаційного рівня.

Основними напрямками діяльності вищого закладу освіти є:

- підготовка фахівців;
- підготовка та атестація науково-педагогічних кадрів;
- науково-дослідна робота;

- спеціалізація, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів;
- культурно-освітня, методична, видавнича, фінансово-господарська, виробничо-комерційна робота;
- здійснення зовнішніх зв'язків.

Вищому закладу освіти відповідно до його рівня акредитації може надаватись автономія, що передбачає такі права:

- визначення змісту освіти;
- складання планів прийому студентів, аспірантів, докторантів з урахуванням державного контракту (замовлення) та укладених угод;
- встановлення і присвоєння вчених звань вищого закладу освіти IV рівня акредитації;
- інші повноваження, що делегують закладу державні органи управління освітою.

Навпаки, вищий заклад освіти може делегувати окремі свої повноваження державним органам управління освітою.

Післядипломна освіта (спеціалізація, стажування, клінічна ординатура, підвищення кваліфікації та перепідготовка кадрів) забезпечує одержання нової кваліфікації, нової спеціальності та професії на основі раніше здобутої у закладі освіти і досвіду практичної роботи, поглиблення професійних знань, умінь за спеціальністю, професією.

До закладів післядипломної освіти належать:

- академії, інститути (центри) підвищення кваліфікації, перепідготовки, вдосконалення, навчально-курсові комбінати;
- підрозділи вищих закладів освіти (філіали, факультети, відділення та інші);
- професійно-технічні заклади освіти;
- відповідні підрозділи в організаціях та на підприємствах.

Ці заклади можуть працювати за очною, вечірньою, заочною формами навчання, мати філіали і вести науково-дослідну роботу.

Сучасна освітня система України за окремими складовими кількісно характеризується так [49,60,78,137,281,282,324,368].

Дошкільна освіта. У 1996 р. функціонувало 20,8 тис. дошкільних закладів освіти (майже 2 млн місць), які відвідувало 1,3 млн дітей (близько 40% від їх загальної чисельності відповідної вікової групи). За останні роки кількість цих закладів і дітей у них значно зменшилась. Частка дошкільних закладів комунальної власності зросла майже до половини проти третини у 1992 р. Приблизно дві треті дітей навчаються українською мовою.

Останнім часом постійно діючі дошкільні освітні заклади (в основному сільські) переводяться на сезонний режим роботи. У містах на літній період ці заклади тимчасово закриваються (у великих містах закриття за червень-серпень 1996 р. досягало 40%). Дошкільні заклади освіти також переводяться на 6-9-годинне перебування дітей, поширюються комплекси "школа-дитячий садок".

Загальна середня освіта. В Україні діє 22,2 тис. середніх закладів освіти, у тому числі 21,9 тис. денних шкіл. У них навчається 7,1 млн учнів, у тому числі 7,0 млн учнів - у денних школах. У сільських населених пунктах працює 15,2 тис. шкіл, в яких навчається 2,2 млн учнів. У 89 приватних школах, ліцеях, гімназіях здобувають освіту 9,2 тис. чоловік. Півмільйона учнів у 3,4 тис. шкіл поглиблено вивчають окремі предмети.

Майже 79% шкіл є україномовними, українською мовою навчається 61% школярів. Близько 3 тис. шкіл ведуть навчання російською, 104 - румунською, 64 - угорською, 5 - єврейською, 3 - польською, 2 - кримсько-татарською, 2 - молдавською мовами. В 2,3 тис. шкіл учні навчаються двома або трьома мовами.

Освіта для дітей, що потребують соціальної допомоги і реабілітації. Відповідних закладів освіти 840. Для дітей-сиріт та без батьківського піклування, дітей з психічними і фізичними вадами діють 39 дитячих будинків (32 тис. чоловік), 43 будинки дитини (4 тис. чоловік) і 75 дитячих будинків сімейного типу (близько 790 дітей), спеціальні групи у дошкільних освітніх закладах (майже 46 тис. дітей).

Для різних категорій дітей працюють 683 школи-інтернати, в яких нараховується 142,2 тис. учнів, а також спеціальні класи у загальноосвітніх закладах (близько 8,7 тис. учнів). За минулий рік кількість дітей-сиріт в інтернатних закладах зросла більш як на 3 тис., а дітей з психічними і фізичними вадами - на 2 тис.

У 1995/96 навчальному році діяло 142 спеціальних дошкільних заклада (11,7 тис. дітей) освіти і 398 шкіл-інтернатів (69 тис. учнів) для дітей з психічними і фізичними вадами.

У професійно-технічних училищах здобувають освіту 5,4 тис. дітей-сиріт і майже 2 тис. підлітків з психофізичними вадами. У 20 вищих закладах освіти функціонують спеціальні групи для студентів з фізичними вадами (1 тис. чоловік).

Щорічно завершує навчання 6,5-7,0 тис. випускників з психічними і фізичними вадами, з них понад 4 тис. розумово відсталих підлітків. Кожний третій випускник допоміжної школи залишається непрацевлаштованим.

Число дітей, не охоплених спеціальним корекційним навчанням, перевищує 10 тис.

Позашкільна освіта. В Україні функціонує 1,5 тис. позашкільних освітніх закладів, в яких навчається понад 1,5 млн дітей та учнівської і студентської молоді. Через скорочення мережі цих закладів кількість дітей і молоді в них зменшується.

Професійно-технічна освіта. Мережа професійно-технічних закладів освіти нараховує 1159 училищ. Крім того, існує розгалужена мережа навчально-курсових комбінатів, у яких проводиться початкова професійна підготовка та підвищення кваліфікації робітників. Професійно-технічну освіту здобувають 540,6 тис. чоловік більш як за 800 робітничими професіями. Майже 70% учнів професійно-технічних училищ поряд з професією оволодівають повною середньою освітою. Відбувається скорочення мережі закладів і учнів професійно-технічної освіти.

Остання виконує важливі соціальні функції. У професійно-технічних освітніх закладах утримуються близько 55 тис. сиріт і напівсиріт, одержують безкоштовне харчування понад 200 тис. дітей з бідних та малозабезпечених сімей. Ці заклади здійснюють також перепідготовку незайнятого населення, обсяги якої порівняно з 1992 р. зросли вдвічі і склали у 1996 р. 6,3 тис. чоловік.

У загальній кількості випускників професійно-технічних закладів освіти зростає число тих, хто отримав дві і більше споріднених або суміжних професій. Їх частка у 1995-96 навчальному році становила 45,7 % (у 1991-92 навчальному році - 36,4 %). Перехід на договірну основу підготовки робітничих кадрів, розширення сфери їх використання дало можливість у 1996 р. забезпечити працевлаштування 83,9% випускників.

Вища освіта. У 1064 вищих закладах освіти I-II та III-IV рівнів акредитації, у тому числі 932 державних, навчається 1 млн 572 тис. студентів, з них 1 млн 105 тис. (70,3%) за денною формою навчання. Підготовка фахівців з вищою освітою проводиться за 72 бакалаврськими напрямами і 1038 спеціальностями.

До мережі закладів вищої освіти входить 790 закладів I-II рівнів акредитації, у тому числі 738 державних. Загальний контингент студентів становить 595 тис., з них 448,5 тис. (75,4%) навчаються очно.

Мережа вищих закладів освіти III-IV рівнів акредитації налічує 274 заклади, у тому числі 194 державних заклади. Контингент студентів - 976,9 тис., з них здобувають вищу освіту очно 656,2 тис. (67,2%).

Система вищої освіти забезпечує в розрахунку на 10 тис. населення України 117 студентів вищих освітніх закладів I-II рівнів акредитації та 192 студенти вищих освітніх закладів III-IV рівнів акредитації, тобто всього 309 студентів у цілому. Потенціал вищої освіти за областями розподіляється нерівномірно.

У 1996 р. на перший курс вищих закладів освіти I-IV рівнів акредитації прийнято 404,9 тис. студентів, у тому числі 256,7 тис. (63,4%) за рахунок державного бюджету, 21,5 тис. (5,3%) - місцевих бюджетів, 111,3 тис. (27,5%) - за кошти фізичних і юридичних осіб. Було підготовлено 341,5 тис. фахівців, з них 258,8 тис. (75,8%) за рахунок державного бюджету. У 1997 р. передбачається здійснити прийом у вищі заклади освіти 398,9 тис. чоловік, у тому числі за рахунок державного бюджету 207,6 тис. (52,0%).

Післядипломна освіта. В Україні післядипломну підготовку здійснюють 325 закладів освіти.

Аспірантура. В аспірантурі навчається 19,2 тис. аспірантів.

Докторантура. В докторантурі готується 1,2 тис. докторантів.

Доступ до освіти. Типове охоплення освітою молодого населення різного віку в 1993-94 навчальному році ілюструє *табл. 3.1.* Рівень охоплення дошкільною освітою дітей відповідного віку у цілому був невисокий - 49% і продовжував знижуватися (у 1995 р. - 44%). Відтік дітей з дошкільних освітніх закладів створив небезпеку неохоплення організованим навчанням дітей критичного для освіти віку у 4-5 років. Для порівняння в середньому по країнах Організації економічного співробітництва і розвитку 50% 4-річних і 65% 5-річних дітей залучені до дошкільної освіти.

Обов'язковим було (до 1996 р.) залучення до початкової і основної школи, тобто до 1-9-х класів. Учні, які вступали до 1-го класу у віці 6 років, закінчували чотири класи початкової школи, а ті, хто вступав до школи в 7 років, закінчували той самий навчальний план за три роки. Рівень загального охоплення дітей і підлітків віку, що відповідає 1-9-м класам, залишався відносно високим: понад 100% для початкової школи із поступовим зменшенням до 90% у 9-му класі. Отже, реально закінчувало 9-й клас 90% учнів 14-річної групи. Країни ОЕСР мали приблизно 95% загального охоплення дітей у віці 14 років [384]. У цілому перехід від початкової до базової загальної середньої освіти не супроводжувався великими втратами, основні втрати у загальному охопленні відбувалися між 5 і 6-м та між 7 і 8-м класами.

Таблиця 3.1

ЗАЛУЧЕННЯ НАСЕЛЕННЯ ВІДПОВІДНОГО ВІКУ У ДОШКІЛЬНУ, ЗАГАЛЬНУ СЕРЕДНЮ, ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНУ ТА ВИЩУ (I-II РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ) ОСВІТУ В УКРАЇНІ У 1993-94 НАВЧАЛЬНОМУ РОЦІ

ВІК	КЛАС	УЧНІ			
		КІЛЬКІСТЬ	ОХОПЛЕННЯ	КІЛЬКІСТЬ	ОХОПЛЕННЯ
ПОВНА ЗАГАЛЬНА СЕРЕДНЯ, ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНА ТА ВИЩА (I-II РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ) ОСВІТА					
		Повна загальна середня		Професійно-технічна і вища I-II рівня акредитації	
16	XI	320 тис.	44%		
15	X	350 тис.	48%	214 тис.	29%
БАЗОВА ЗАГАЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА					
			КІЛЬКІСТЬ	ОХОПЛЕННЯ	
14	IX		666 тис.	90%	
13	VIII		673 тис.	91%	
12	VII		702 тис.	94%	
11	VI		714 тис.	95%	
10	V		774 тис.	100%	
ПОЧАТКОВА ЗАГАЛЬНА ОСВІТА					
9	IV		422 тис.		
8-9	III		733 тис.	Понад	
7-8	II		731 тис.	100%	
6-7	I		773 тис.		
ДОШКІЛЬНА ОСВІТА					
1-7			1,9 млн	49%	

З тих, хто закінчував 9-й клас, 53% (майже 48% 15-річної групи) вступали до 10-го класу за загальною академічною програмою. З них 95% закінчували 11-й клас, або 46% учнів 16-річної групи. Із 47% випускників 9-х класів, які не переходили у 10-й клас, 68% (32% випускників 9-х класів і 29% 15-річної групи) вступали до закладів професійно-технічної і вищої (I-II рівня акредитації) освіти. Близько 15% випускників 9-х класів не продовжували освіту. Учні сільської місцевості показували трохи нижчий відсоток переходу з 9-го до 10-го класу, ніж міські учні (відповідно 51 проти 54%). Введення у 1996 р. обов'язкової повної загальної середньої освіти загострює проблему залучення молоді до навчання. Понад 20 тис. випускників 9-х класів на початок 1996-97 навчального року не було охоплено навчанням для здобуття повної загальної середньої освіти. При проходженні від 1-го до 11-го класу помітного статевого перерозподілу в учнівському контингенті не відбувається.

Загалом баланс між середнім загальним та професійним охопленням освітою слабо узгоджується з аналогічними показниками багатьох країн ОЕСР. У 1996-97 навчальному році 62% випускників 9-х класів продовжили навчання у старшій школі. Стосовно вищої освіти у технікумах, училищах, коледжах, інститутах, консерваторіях, академіях, університетах, якщо навіть не враховувати студентів заочної і вечірньої форм навчання, рівень загального охоплення молоді цим освітнім ступенем в Україні добре порівняний з аналогічним рівнем для країн ОЕСР [384].

На *рис. 3.1* показані можливості переходу між рівнями професійно-технічної та вищої освіти.

Однак, Україна відстає за очікуваною тривалістю навчання для 5-річних дітей. Даний показник оцінюється приблизно в 9 років, що значно менше від цього середнього показника для країн ОЕСР. Якщо виключити Турцію та Грецію, середня п'ятирічна дитина в країнах ОЕСР навчатиметься на 2-3,5 роки більше, ніж в Україні [350,384].

Якість освіти. Дошкільні заклади освіти мають досить орієнтовані на розвиток дитини навчально-виховні програми, добре укомплектовані педагогічним персоналом, 29% якого має 4-5 річну вищу освіту. До вступу в школу діти набувають базових умінь читати, оволодівають елементами письма та усного рахунку. Основна проблема на цьому рівні не в якості освіти, а в її вартості.

Достатньо хорошою є якість початкової та середньої освіти, про що свідчать національні та міжнародні порівняльні екзамени, перемоги українських учнів на міжнародних предметних олімпіадах. Так, у 1996 р. на міжнародних олімпіадах з математики, фізики, хімії, біології, інформатики наші школяри вибороли 21 медаль, у тому числі 4 золотих, 8 срібних, 9 бронзових [78].

Опосередковано якість освіти характеризують компоненти і структура базового шкільного навчального плану *(табл. 3.2)* [173]; час занять та тривалість домашньої роботи, що витрачається на кожний предмет; виконання освітніх стандартів, що задаються на національних перевідних, випускних і вступних екзаменах.

Щорічний навчальний час для дітей 9-річного віку (звичайно 4-й клас) в Україні в цілому нижчий, ніж у країнах ОЕСР, проте вищий, ніж у цих країнах для дітей 14-річного віку (як правило 9-й клас). Повний відсоток часу уроків в основній школі, що відводиться на базову підготовку (рідна мова і література, математика, природничі і соціальні науки та іноземні мови), становить в Україні майже 80% і перевищує аналогічний відсоток в країнах ОЕСР. У початковій школі час, що припадає на базові предмети, становить більше 70%; у старшій школі - понад 85%.

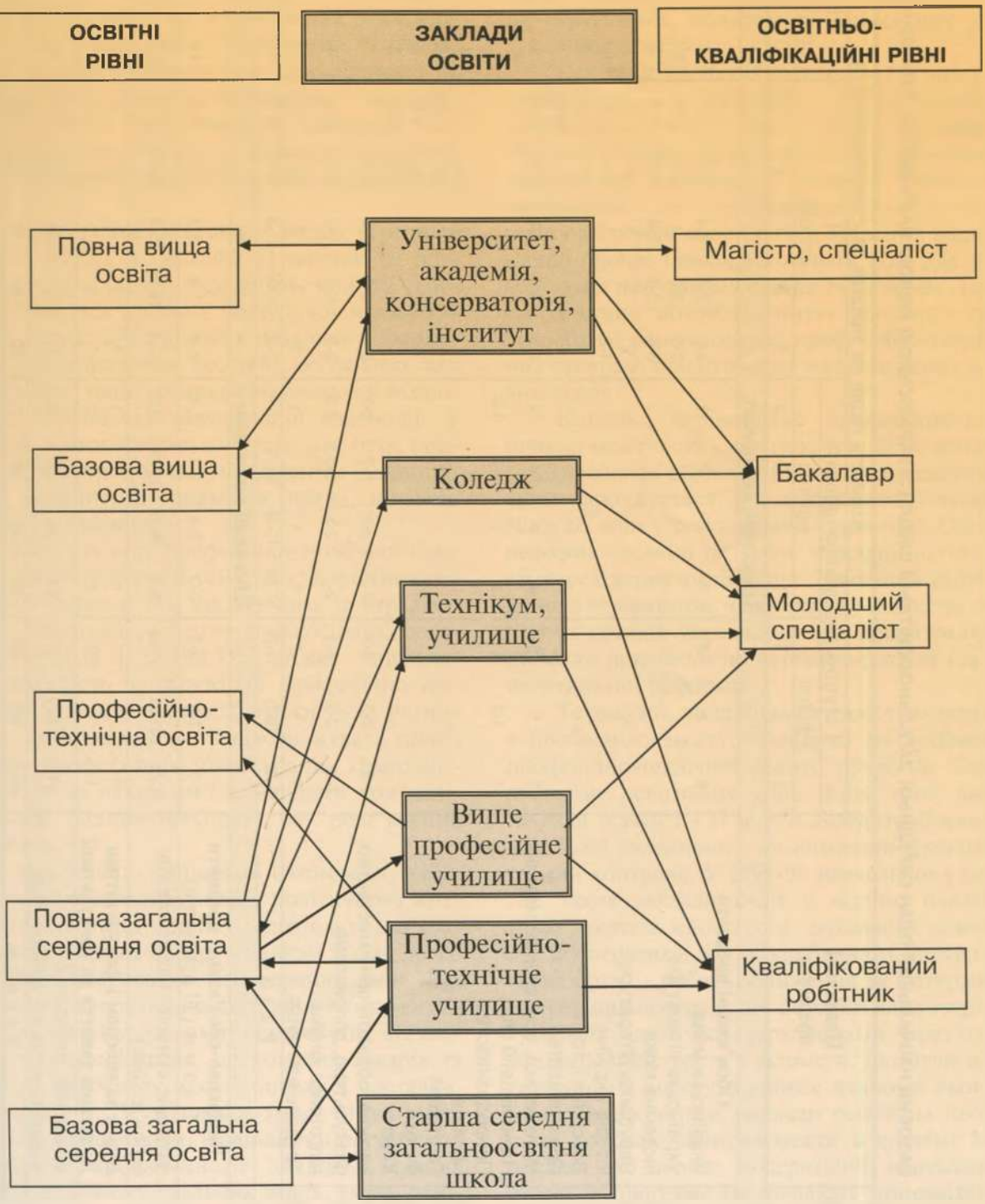
У міжнародних оцінюваннях з математики і природничих наук у 1990-1991 рр. Україна брала участь у складі Радянського Союзу. Крім колишніх республік СРСР, оцінювання проводилось в країнах ОЕСР та в економічно розвинутих азіатських країнах. Серед 15 країн Радянський Союз з математики був четвертим, з природничих наук - п'ятим.

Характерними були дані щодо трьох різних навчальних процесів: 1) опанування понять і фактів; 2) спроможність використання понять і фактів; 3) спроможність застосовувати набутий досвід до нестандартної ситуації, а також узагальнювати конкретну інформацію, формувати і обгрунтовувати гіпотезу. Проблемно-вирішуючі та інтегруючі якості є свідченням найкращої підготовки в інтернаціонально конкуруючому житті, насамперед в економічному. За винятком "інтеграції" учні колишнього Радянського Союзу, включаючи Україну, підтвердили їх загальний високий ранг серед п'ятнадцяти країн щодо трьох зазначених аспектів навчання.

Оцінювання якості неуніверситетської та університетської вищої освіти є значно складнішим. Хоча якість залежить від змісту навчального плану, вона насамперед визначаєть-

Рисунок 3.1

СИСТЕМА ОСВІТНІХ ТА ОСВІТНЬО-КВАЛІФІКАЦІЙНИХ РІВНІВ
І ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ, ЩО ЇХ ЗАБЕЗПЕЧУЮТЬ, В УКРАЇНІ



Таблиця 3.2

БАЗОВИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ З УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ НА 1994-95 НАВЧАЛЬНИЙ РІК

№	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень за ступенями освіти															
		I ступінь (початкова школа)							II ступінь					III ступінь		Всього по школі	
		3-річна			4-річна											10-річній	11-річній
		1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
	Державний компонент																
	Обов'язкові предмети																
1	Українська мова	8	8	8	7	7	7	7	4-5	3-4	3-4	2-3	2	1	1	**40-44**	**44-48**
2	Українська література								2-3	2-3	2	2-3	2-3	3-4	3	**16-21**	**16-21**
3	Іноземна мова								3-4	3-4	2-4	2-4	2-4	2	2	**16-24**	**16-24**
4	Зарубіжна література								2	2	2	2	2	2	2	**14**	**14**
5	Історія України								1-2		1	1-2	1-2	1-2	1-2	**6-11**	**6-11**
6	Всесвітня історія									2	1-2	1	1-2	2	2	**9-11**	**9-11**
7	Правознавство												1-2			**1-2**	**1-2**
8	Математика, основи інформатики	5	5	5	4	4	4	4	4-5	4-5	4-5	4-5	4-5	4	4-5	**43-49**	**44-50**
9	Навколишній світ. Природознавство	1	1-2	1-2	1	1	1-2	1-2								**3-5**	**4-6**
10	Біологія									2	2	2	2	1	1-2	**10-11**	**10-11**
11	Географія								1	2	2	2	2	1-2		**10-11**	**10-11**
12	Фізика										2	2	2-3	3	3-4	**12-14**	**12-14**
13	Хімія											2-3	2-3	2	2	**8-10**	**8-10**
14	Музика, образотворче мистецтво	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	1-3				**13-21**	**15-24**
15	Фізкультура, допризовна підготовка юнаків	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	2-3	4	4	**24-32**	**26-35**
16	Трудове навчання	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2			**13**	**14**
	Разом	19-20	19-21	19-21	17-18	17-18	17-19	17-19	23-26	26-28	27-30	27-30	27-30	26-29	25-29	**238-264**	**249-276**
	Шкільний компонент																
	Вибірково-обов'язкові предмети Разом (20 предметів)	2-3	2-3	2-3	2-3	2-4	2-4	2-4	2-4	2-4	2-3	2-3	2-3	4-8	4-8	**24-42**	**26-48**
	Загальне сумарне навантаження (обов'язкове)	**21-23**	**21-23**	**21-23**	**20-21**	**20-22**	**20-22**	**20-22**	**25-28**	**28-30**	**29-31**	**29-32**	**29-32**	**30-34**	**29-34**	**262-290**	**279-308**
	Курси за вибором і факультативи	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	4	5	5	5	**31**	**32**
	Додаткові заняття та консультації	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	**18**	**20**
	Гранично допустиме навантаження на одного учня	**24**	**25**	**25**	**22**	**24**	**25**	**25**	**31**	**32**	**34**	**35**	**36**	**36**	**36**	**314**	**336**
	Всього	**24**	**25**	**26**	**23**	**24**	**25**	**25**	**33**	**35**	**36**	**38**	**39**	**41**	**41**	**339**	**360**

ся реалізацією освітніх стандартів. З огляду на це зазначений ступінь освіти традиційно був зорієнтований на домінуючі потреби практики, які полягали у високоповторюваних, вузьких стандартизованих уміннях і не залишали місця для інновацій, творчості, ініціативи. Стандарти навчальних програм також були низькими, оскільки відображали невисокі стандарти робочих місць. Про якість вищої освіти свідчить і рівень технічного оснащення й інформаційного забезпечення навчання. На жаль, лабораторне обладнання та бібліотечні фонди здебільшого є застарілими і не відповідають вимогам сьогодення. Зважаючи на це, якість викладання та навчання слід вважати недостатньою, особливо для галузей, де інформаційна база змінюється дуже швидко.

Зміст освіти. Навчальні плани середньої школи [172,173,253,254,277] загалом не потребують докорінної переробки, можуть удосконалюватися шляхом поступової модифікації з метою забезпечення розвитку і формування особистісних якостей, актуальних для незалежної нації, демократії, ринкової економіки, зростаючої міжнародної взаємодії. У зв'язку з цим найбільша увага має бути приділена суспільним та гуманітарним дисциплінам, насамперед таким, як право, іноземні мови, управління.

Головна вада професійно-технічної і вищої освіти полягає в тому, що ця частина освітньої системи все ще відбиває централізоване планування, готує вузькоспеціалізованих фахівців [137,190,335]. Адже виробнича діяльність випускників професійно-технічних і вищих закладів освіти була рутинною, повторюваною та відображувала понад тисячу професійних спеціалізацій. Працівники діяли за наказами і командами при мінімальній відповідальності за розв'язання проблем.

Мінливість нинішньої економіки, лібералізація та демократизація політичного життя актуалізували широку підготовку, що дозволяє громадянам і працівникам більш легко пристосовуватись до неперервних змін. Рух країни до глобального світового ринку вимагатиме врахування вимог споживачів, які очікують різноманітних, досконалих товарів та послуг, високої їх якості, швидкої доставки, низьких цін. Це зумовлює зміну типу і рівня освітньої підготовки. Працівники потребують ширшого професійного досвіду, кращих проблемно-вирішувальних знань, умінь, здібностей, більшої ініціативи, творчості, гнучкості, спроможності навчатися.

Відповідно навчальне вдосконалення професійно-технічної освіти полягає в об'єднанні закладів та програм навколо ряду груп споріднених професій. Ці професійні кластери забезпечать учням ширшу підготовку, що дасть змогу їм пересуватися між спорідненими областями, особливо якщо програма передбачає високі стандарти якості і озброєння студентів академічними поняттями та принципами, яких вони потребують для вирішення нерутинних, конкретних, унікальних, ситуаційних проблем.

Оскільки професійно-технічна освіта перебуває у віданні Міносвіти, реструктуризація навчальних планів у цьому напрямку полегшується. Однак через повільне реформування української економіки існують обмежені можливості для організаторів професійно-технічної освіти спостерігати сучасний виробничий процес і використовувати його для модернізації навчальних планів та програм. Тобто, освітяни потребуватимуть допомоги для розробки і впровадження професійно-технічних програм, орієнтованих на досягнення нових цілей.

Кінцево, керівництво професійно-технічною освітньою системою має бути децентралізоване до областей і приватного сектора, який народжується, аби підвищити її чутливість до змін у регіональній економіці. Однак реформа системи потребує хорошої підготовки перед децентралізацією. Наявність розрізненого керівництва через велику кількість обласних органів управління при децентралізації може призвести до нерівномірної та некоординованої реформи.

Технікуми, училища, коледжі стикаються з проблемою змісту, подібною до проблеми професійно-технічної освіти, проте на більш високому освітньому рівні. Крім того, вищі заклади освіти I і II рівнів акредитації мають додаткові складнощі - розрізнений фрагментарний контроль. У 1995-96 навчальному році 782 таких заклади були у віданні близько трьох десятків міністерств, державних комітетів, кооперативів. Ця роздрібненість управлінських органів робить зближення та інтеграцію навчальних програм, що потрібні для реструктуризації підготовки, утрудненими через численність міністерств і відомств, що були орієнтовані на роботу в умовах планової економіки. Таким чином, заклади освіти на цьому рівні доцільно централізувати в системі Міносвіти на період модернізації навчальних планів і програм. Ця первісна консолідація має бути тимчасовим кроком від міністерських монополій до наступної децентралізації.

Змістовна реструктуризація є найбільш актуальною на професійно-технічному і технікумівському рівнях, оскільки їх програмний зміст тісно пов'язаний з економічним порядком, галузями виробництва, що зникають.

Хоча докладаються зусилля щодо реформування інститутів, консерваторій, університетів та академій, зміст навчальних планів змінюється повільно. Цей рівень освіти теж стикається з рядом проблем. Перша з них - надлишкова спеціалізація так само, як і для професійно-технічного та технікумівського рівнів. Деякі програми, що потрібні в ринковій економіці, реально відсутні або серйозно недорозвинуті. Це насамперед підготовка з права, економіки, бізнесу, управління. Подібно до загальної освіти, існуючі програми із соціальних наук і людинознавства у вищій школі слід переглянути, аби вони відбивали ринкову економіку, демократичну політичну систему, незалежність нації та зростаючу взаємодію із зарубіжними країнами.

Контроль вищих закладів освіти III-IV акредитації є також значною мірою роздрібленим, хоча не так серйозно, як на рівні технікумів, училищ, коледжів. Майже половина закладів підпорядковані Міносвіти, що полегшує модернізацію навчальних планів. Решта закладів, за невеликим винятком, підпорядковані трьом міністерствам (сільського господарства і продовольства, охорони здоров'я, культури і мистецтва). Знову-таки, цей рівень освіти має бути консолідований в системі Міносвіти для полегшення реформування змісту навчання та підвищення ефективності освіти. Даний освітній рівень не потребує негайної децентралізації до областей, є більш пов'язаним з національним ринком праці при зростанні трудової мобільності між різними частинами країни.

2. ДИНАМІКА ЗМІН В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ

Відповідно до іманентних освіті тенденцій, що характеризують її розвиток, під безпосереднім впливом конкретних політичних, економічних, соціальних, культурних, демографічних умов освітня система змінюється, прогресує чи регресує з часом, інтегрується і диференціюється у просторі (за рівнями, територіями тощо).

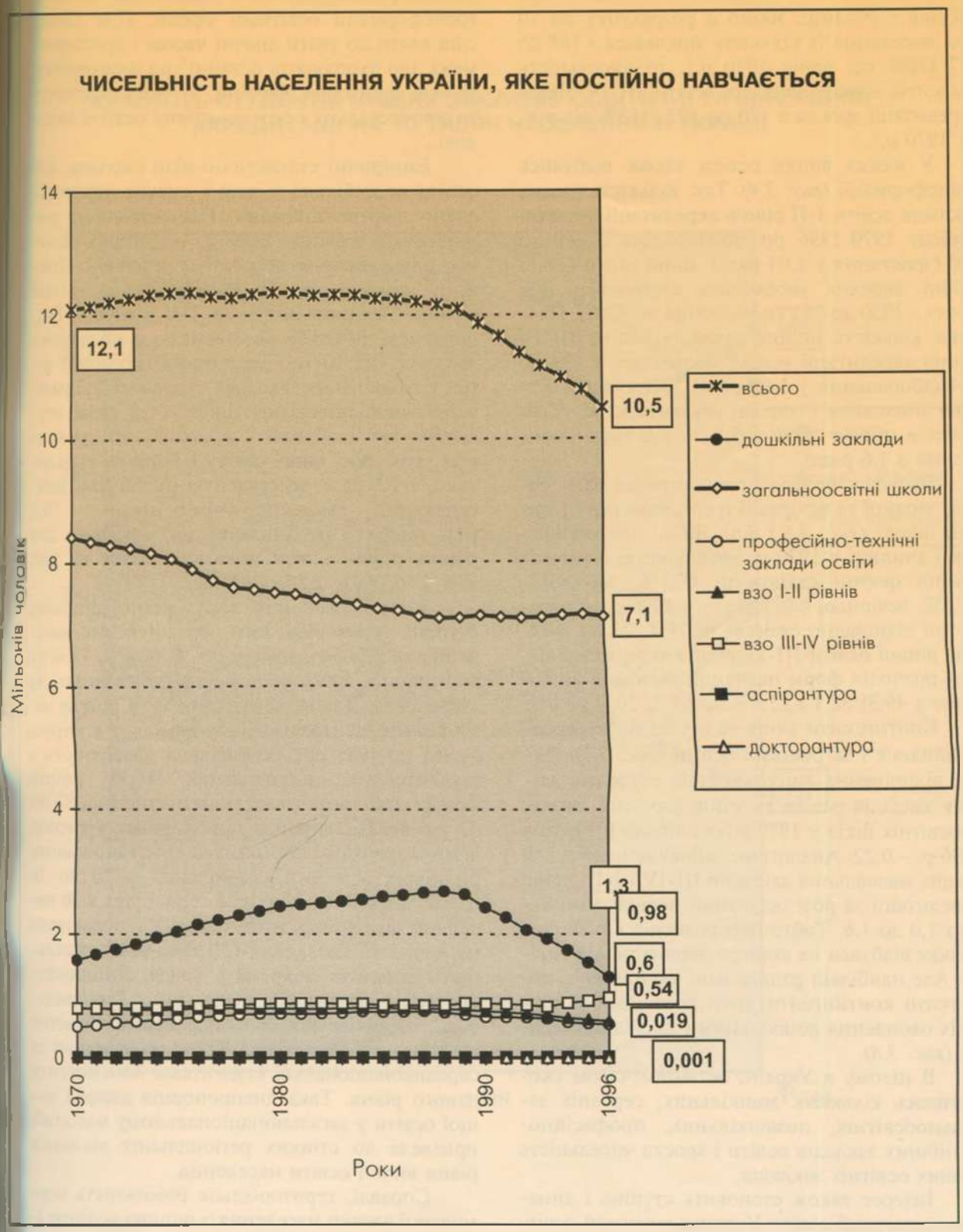
Динаміка змін в освіті України протягом тривалого (двадцятишестирічного періоду) становить інтерес з огляду на необхідність осмислення трансформацій освітньої системи при докорінній перебудові політичної, економічної та соціальної систем, ступеня їх інтегрованості в світове співтовариство.

Насамперед, на кількісні параметри освіти [60,175-182,323-327] суттєво вплинула нова демографічна ситуація. Припинення зростання у 1991 р. та абсолютне зменшення у наступні роки чисельності населення, зниження, що почалося ще раніше, частки і кількості молоді в українському суспільстві призвели в сукупності до поступового зменшення контингентів тих, хто постійно навчається. Це ілюструє *рис. 3.2.* На рисунку також показано, як падіння за останні десять років народжуваності на 36%, надання матерям тривалих відпусток для догляду за дитиною, зростання безробіття призвели до різкого зменшення охоплення дітей відповідного віку дошкільною освітою. Політичне рішення, що було закріплене законом і діяло протягом 1991-1996 рр., про зниження віку обов'язкової освіти до 15 років також вивело частину молоді поза межі освітньої системи. Нарешті, найбільшого удару зазнала освіта від глибокої економічної кризи, що насамперед позначилося на загальних контингентах учнів професійно-технічної і студентів вищої школи, особливо інженерно-технічної складової та I-II рівнів акредитації останньої.

Загалом за 1970-1996 роки чисельність населення, що залучена до освіти на постійній основі, варіювалася наступним чином:

- всі рівні освіти - зменшення з 12,1 до 10,5 млн (максимальне значення у 1976 р. -12,4 млн);
- дошкільна освіта - зменшення з 1,57 до 1,3 млн (найбільше залучення у 1988 р. -2,68 млн);
- загальна середня освіта - зменшення з 8,4 до 7,1 млн;
- професійно-технічна освіта - незначне збільшення з 498 до 541 тис. (максимальний контингент у 1987 р. - 753 тис.);
- вища освіта I-II рівнів акредитації - зменшення з 798 до 595 тис. (максимальна кількість у 1984 р. 811 тис.);
- вища освіта III-IV рівнів акредитації - збільшення з 807 до 977 тис.;
- аспірантура - збільшення з 14 до 19 тис.;
- докторантура - зростання до 1,2 тис.

Рисунок 3.2


ЧИСЕЛЬНІСТЬ НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ, ЯКЕ ПОСТІЙНО НАВЧАЄТЬСЯ
Мільйонів чоловік
14
12
10
8
6
4
2
0
12,1
10,5
7,1
1,3
0,98
0,6
0,54
0,019
0,001
1970
1980
1990
1996
Роки
всього
дошкільні заклади
загальноосвітні школи
професійно-технічні заклади освіти
взо I-II рівнів
взо III-IV рівнів
аспірантура
докторантура

Як результат, у суспільстві порівняно з 1970 р. в цілому скоротилася кількість студентів на 10 тис. населення з 338 до 309 *(рис. 3.3)*. Проте це зменшення відбулося за рахунок різкого зменшення чисельності студентів технікумів і училищ. Якщо в розрахунку на 10 тис. населення їх кількість знизилася з 168 до 117 (70% від рівня 1970 р.), то чисельність студентів вищих закладів освіти III-IV рівнів акредитації зросла з 170 до 192 (113% від рівня 1970 р.).

У межах вищої освіти також відбулись трансформації *(рис. 3.4)*. Так, кількість вищих закладів освіти I-II рівнів акредитації потягом періоду 1970-1996 рр. збільшилась з 760 до 790 (зростання у 1,04 раза). Вони стали більш дрібні, середня чисельність студентів у них впала з 1050 до 753 (зменшення до 72%). Навпаки кількість вищих закладів освіти III-IV рівнів акредитації майже подвоїлась з 138 до 274 (збільшення у 1,99 раза). Відповідно суттєво знизилися і середні студентські контингенти в них, а саме: з 5,8 до 3,6 тис. (зменшення в 1,6 раза).

Відбувся перерозподіл питомої ваги очної, заочної та вечірньої форм навчання у вищій школі *(рис. 3.5 і 3.6)*. Якщо для технікумів і училищ у 1970 р. чисельністю студентів денної форми становили 60,1%, заочної - 27,1%, вечірньої - 12,8%, то в 1996 р. ці параметри відповідно становили 75,4; 22,2 і 2,4%. Для вищої освіти III-IV рівнів акредитації даний розподіл форм навчання змінився відповідно з 46,3; 38,1 і 15,6% до 67,2; 30,8 і 2,0%.

Контингенти учнів та студентів перерозподілилися і за рівнями освіти *(рис. 3.7)*. Якщо відношення чисельностей студентів вищих закладів освіти та учнів середніх загальноосвітніх шкіл у 1970 р. становило 0,19, то у 1996 р. - 0,22. Аналогічне співвідношення для вищих навчальних закладів III-IV і I-II рівнів акредитації за розглядуваний період змінилося з 1,0 до 1,6. Тобто перерозподіл в обох випадках відбувся на користь вищих рівнів освіти. Але найбільш радикально зменшились абсолютні контингенти дітей дошкільного віку та їх охоплення дошкільними закладами освіти *(рис. 3.8)*.

В цілому в Україні останнім часом скоротилась кількість дошкільних, середніх загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних закладів освіти і зросла чисельність вищих освітніх закладів.

Інтерес також становить ступінь і динаміка інтеграції освіти України в єдиний освітній простір. Для цього важливо знати тенденції протікання інтеграційних процесів на макрорівні. Їх виявлення потребує аналізу розвитку кожної освітньої складової у системній співвідносності з іншими структурними компонентами цілісної освіти. Тобто мають бути розглянуті діахронний та синхронний аспекти трансформації освітньої сфери. При цьому слід взяти до уваги значні часові і просторові межі, що охоплюють останні три десятиріччя, та всю територію України, а також розглянути процесуальну і результативну освітні складові.

Емпіричні статистичні дані свідчать, що освіта нестабільна у часі і сильно територіально диференційована. Неоднорідність вищої освіти набагато більша, ніж інших освітніх підсистем - дошкільної та шкільної. Причому вища освіта III-IV рівнів акредитації значно неоднорідніша за I-II-рівневу. Так, якщо максимальна розбіжність за областями зведеної (на 10 тис. населення) кількості дітей у дошкільних закладах становить 2,2 раза, учнів загальноосвітніх шкіл - 1,3 раза, студентів, які здобувають в технікумах, училищах, коледжах вищу освіту I-II рівня акредитації, - 2,1 раза, то студентів інститутів, консерваторій, академій, університетів - 16,1 раза *(табл. 3.3)*. Динаміка цих процесів для різних рівнів освіти показана також на *рис. 3.9; 3.10; 3.11; 3.12; 3.13.*

З *табл. 3.3*, крім того, видно динаміку ступеня територіального розшарування населення за рівнем освіченості. В цілому освітні відмінності територій мають тенденцію до зменшення. Також неважко бачити, що за часів сильно централізованої держави, у період з 1965 по 1985 рр., регіональна розбіжність у студентських контингентах III-IV рівнів акредитації зменшувалась незначно (від 37 до 30 разів). Цей процес прискорився у період демократизації суспільства і становлення ринкових відносин (зменшення з 30 до 16 разів). У 1995 р. лише на 6 територіях з 26 перевищувалась середньоукраїнська нормована на кількість населення (10 тис. чол.) чисельність студентів, зокрема в Києві, Дніпропетровській, Львівській, Одеській, Тернопільській і Харківській областях. Решта областей і Автономна Республіка Крим мали менші за середньонаціональні студентські контингенти даного рівня. Така диспропорція джерел вищої освіти у загальнонаціональному масштабі призвела до стійких регіональних аномалій рівня вищої освіти населення.

Справді, територіальна розбіжність нормованої частки населення з вищою освітою I-II рівнів акредитації на рубежі 80-90-х років складала 1,6 раза, а III-IV рівнів акредитації -

Рисунок 3.3

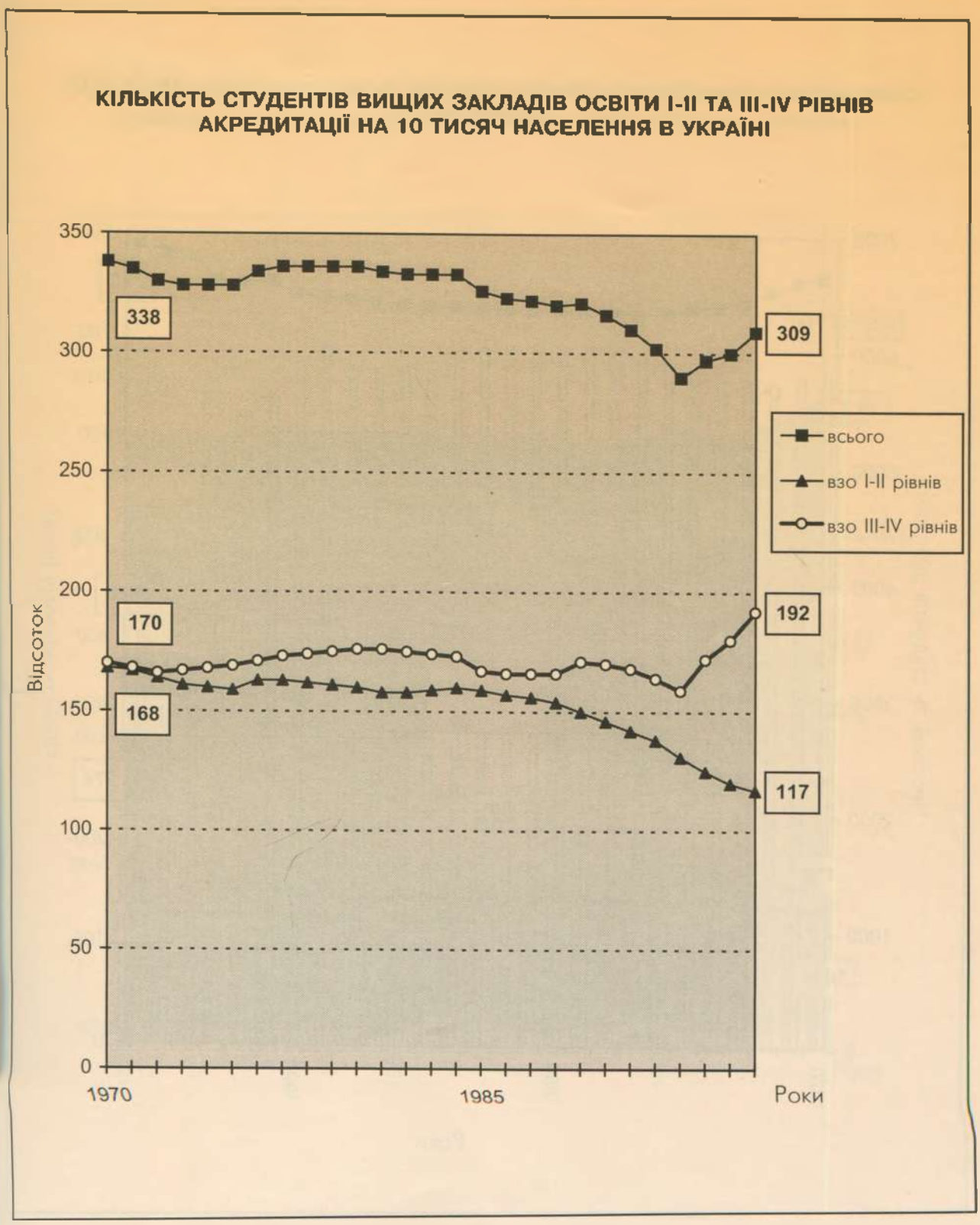

КІЛЬКІСТЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ I-II ТА III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ НА 10 ТИСЯЧ НАСЕЛЕННЯ В УКРАЇНІ
350
300
250
200
150
100
50
0
Відсоток
338
309
170
192
168
117
всього
взо I-II рівнів
взо III-IV рівнів
1970
1985
Роки

Рисунок 3.4

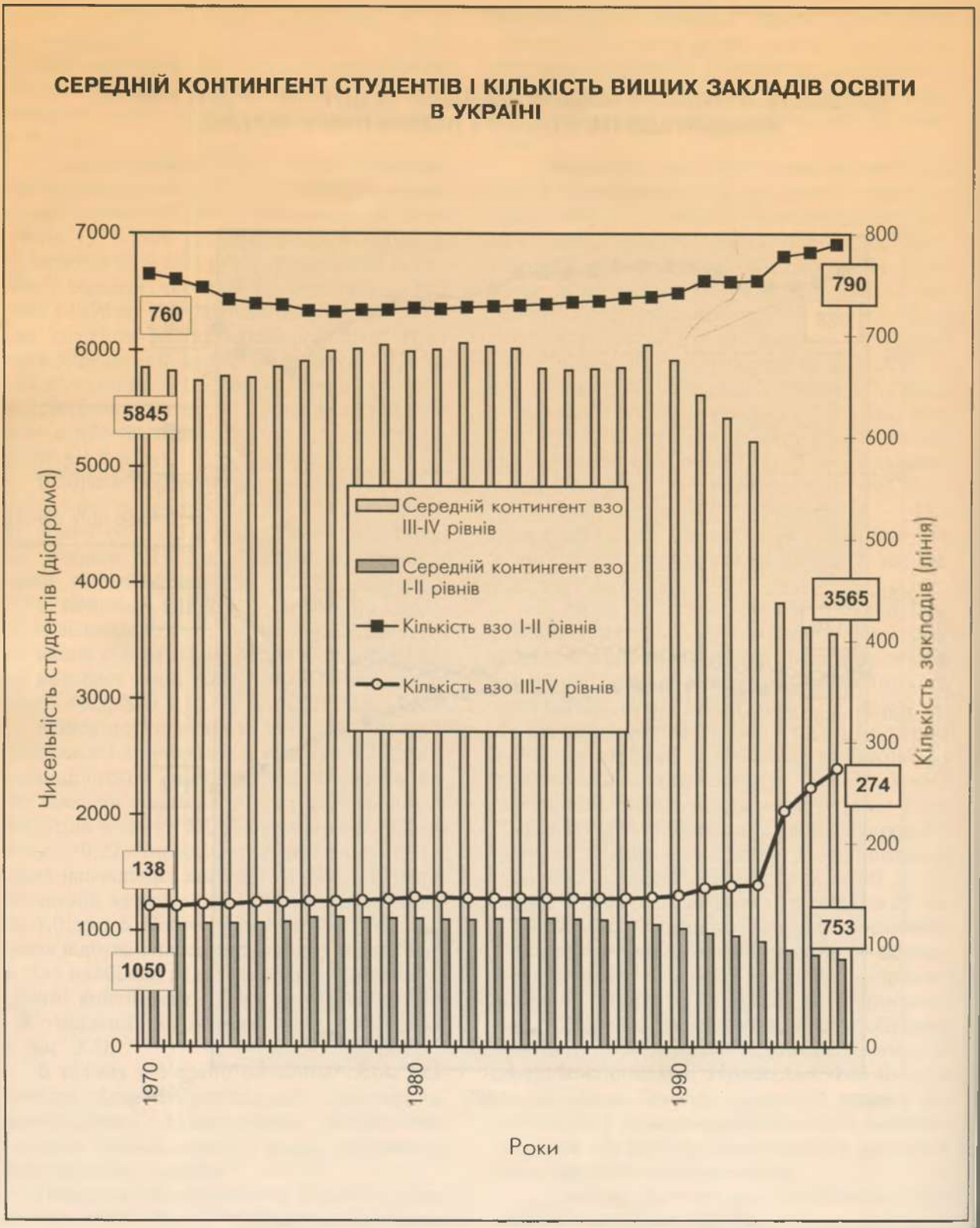

СЕРЕДНІЙ КОНТИНГЕНТ СТУДЕНТІВ І КІЛЬКІСТЬ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УКРАЇНІ
Середній контингент взо III-IV рівнів
Середній контингент взо I-II рівнів
Кількість взо I-II рівнів
Кількість взо III-IV рівнів
Чисельність студентів (діаграма)
Кількість закладів (лінія)
Роки
760
790
5845
3565
138
274
1050
753
7000
6000
5000
4000
3000
2000
1000
0
800
700
600
500
400
300
200
100
0
1970
1980
1990

Рисунок 3.5

ЧАСТКА СТУДЕНТІВ ДЕННОЇ, ВЕЧІРНЬОЇ ТА ЗАОЧНОЇ ФОРМ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УКРАЇНІ

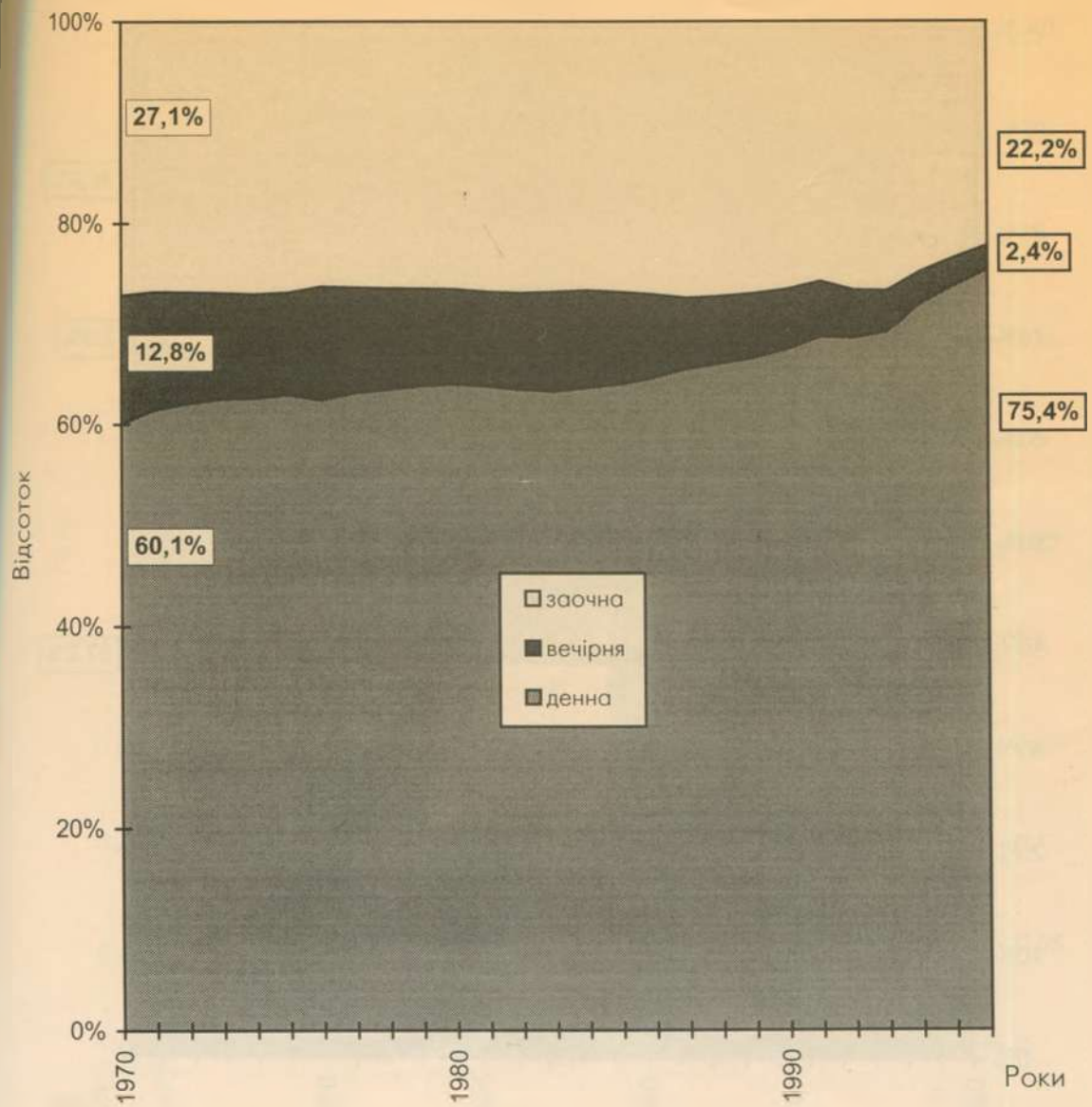


Рисунок 3.6

ЧАСТКА СТУДЕНТІВ ДЕННОЇ, ВЕЧІРНЬОЇ ТА ЗАОЧНОЇ ФОРМ НАВЧАННЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УКРАЇНІ

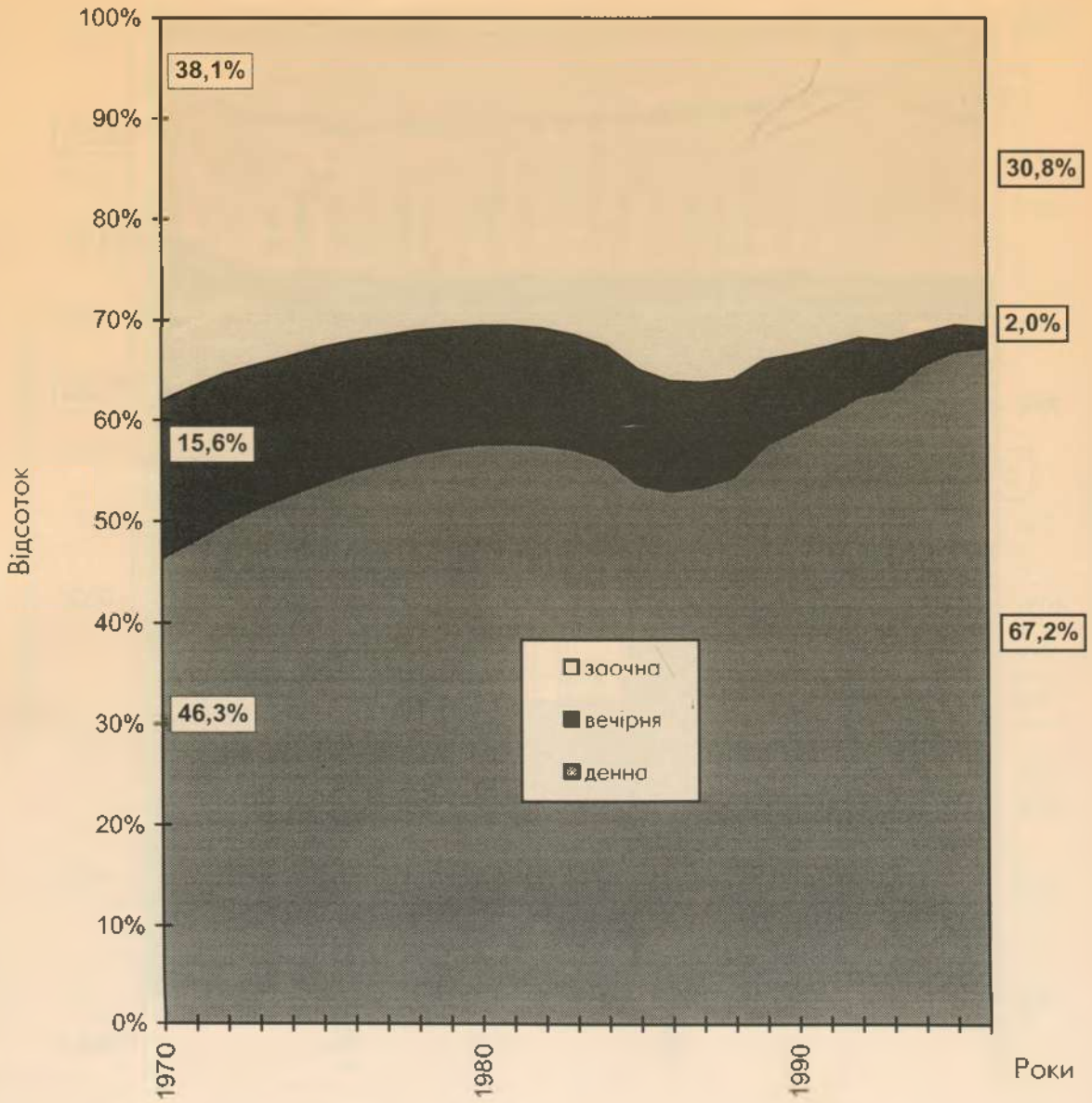


Рисунок 3.7

ВІДНОШЕННЯ ЧИСЕЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ III-IV ТА I-II РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ (А) І СТУДЕНТІВ ТА УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ (Б) В УКРАЇНІ

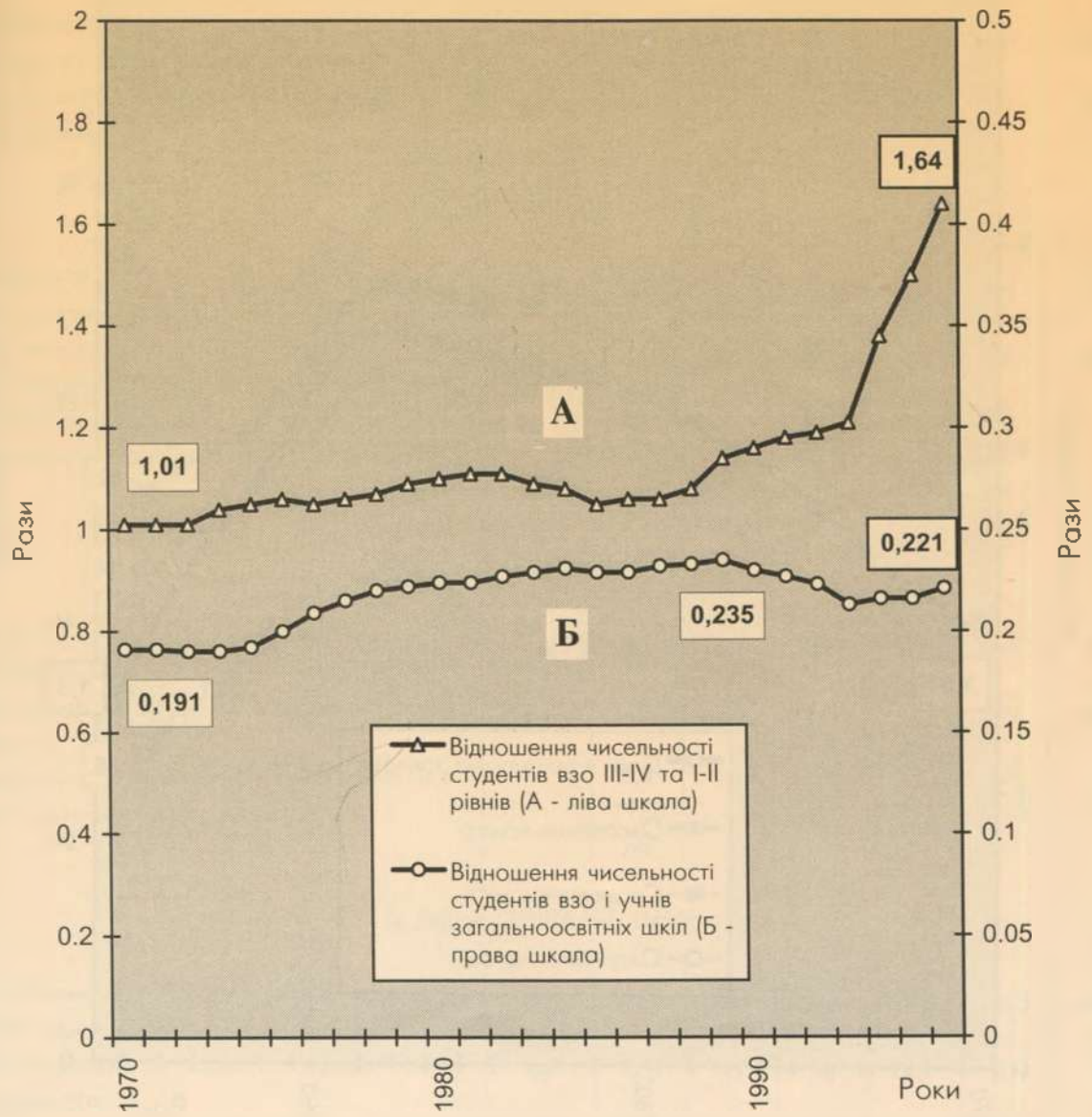
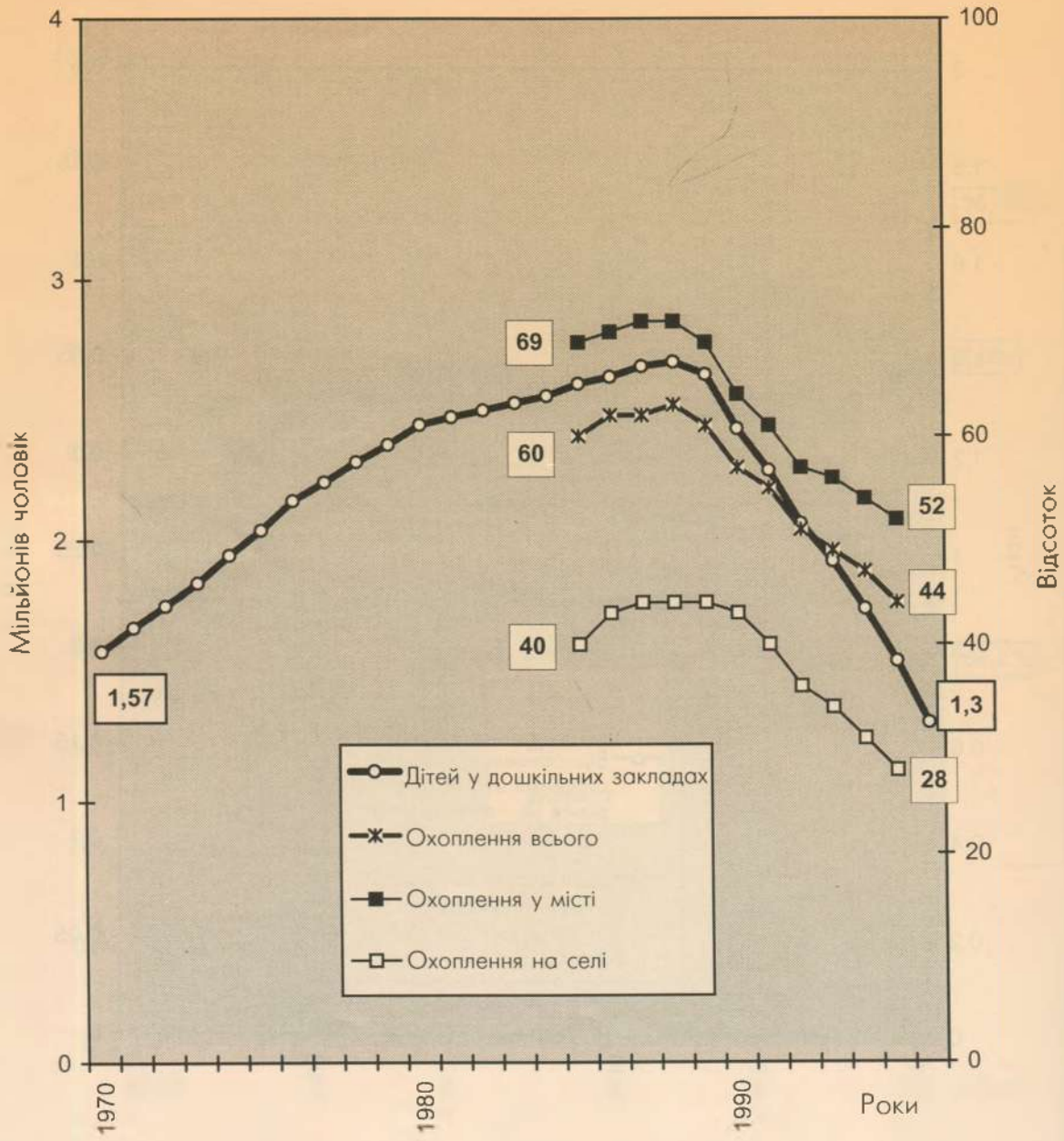


Рисунок 3.8

ЧИСЕЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ ТА ЇХ ЧАСТКА ВІД УСІХ ДІТЕЙ ВІДПОВІДНОГО ВІКУ (ОХОПЛЕННЯ) У ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ



Таблиця 3.3

ПРОЦЕСИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ Й ІНТЕГРАЦІЇ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНИ (ТЕРИТОРІАЛЬНО-РІВНЕВИЙ АСПЕКТ)

ПАРАМЕТР, ЩО АНАЛІЗУЄТЬСЯ	РОКИ						
	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995
I. ДОШКІЛЬНА ОСВІТА							
Територіальна розбіжність кількості* дітей у дошкільних закладах, *рази*	**6,9**	4,6	3,2	2,7	2,3	2,0	**2,2**
Частка територій, де кількість таких дітей менше середнього, *%*	**62**	54	54	50	46	50	**46**
II. ЗАГАЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА							
Територіальна розбіжність кількості* учнів у загальноосвітніх школах, *рази*	**1,4**	1,5	1,6	1,5	1,4	1,4	**1,3**
Частка територій, де кількість таких учнів менше середнього, *%*	**46**	46	46	40	42	46	**50**
Територіальна розбіжність частки населення з повною загальною середньої освітою, *рази*		**2,7** 1970 рік		1,7 1979 рік		**1,3** 1989 рік	
III. ВИЩА ОСВІТА I-II РІВНЯ							
Територіальна розбіжність кількості* студентів взо I-II рівнів, *рази*	**5,8**	4,2	3,7	3,5	2,9	2,4	**2,1**
Частка територій, де кількість студентів менше середнього, *%*	**69**	69	69	69	63	65	**65**
Територіальна розбіжність частки населення з вищою освітою I-II рівня, *рази*		**2,2** 1970 рік		1,7 1979 рік		**1,6** 1989 рік	
IV. ВИЩА ОСВІТА III-IV РІВНЯ							
Територіальна розбіжність кількості* студентів взо III-IV рівнів, *рази*	**37,3**	43,9	36,9	32,9	29,5	18,3	**16,1**
Частка територій, де кількість студентів менше від середнього, *%*	**77**	81	81	81	81	81	**77**
Територіальна розбіжність частки населення з вищою освітою III-IV рівня, *рази*		**7,3** 1970 рік		4,8 1979 рік		**3,5** 1989 рік	

* У розрахунку на 10 тис. населення території

Рисунок 3.9

ТЕРИТОРІАЛЬНА РОЗБІЖНІСТЬ КІЛЬКОСТІ (ВІДНОШЕННЯ МАКСИМАЛЬНОЇ ЧИСЕЛЬНОСТІ ДО МІНІМАЛЬНОЇ) ДІТЕЙ, УЧНІВ, СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА 10 ТИС. НАСЕЛЕННЯ В УКРАЇНІ

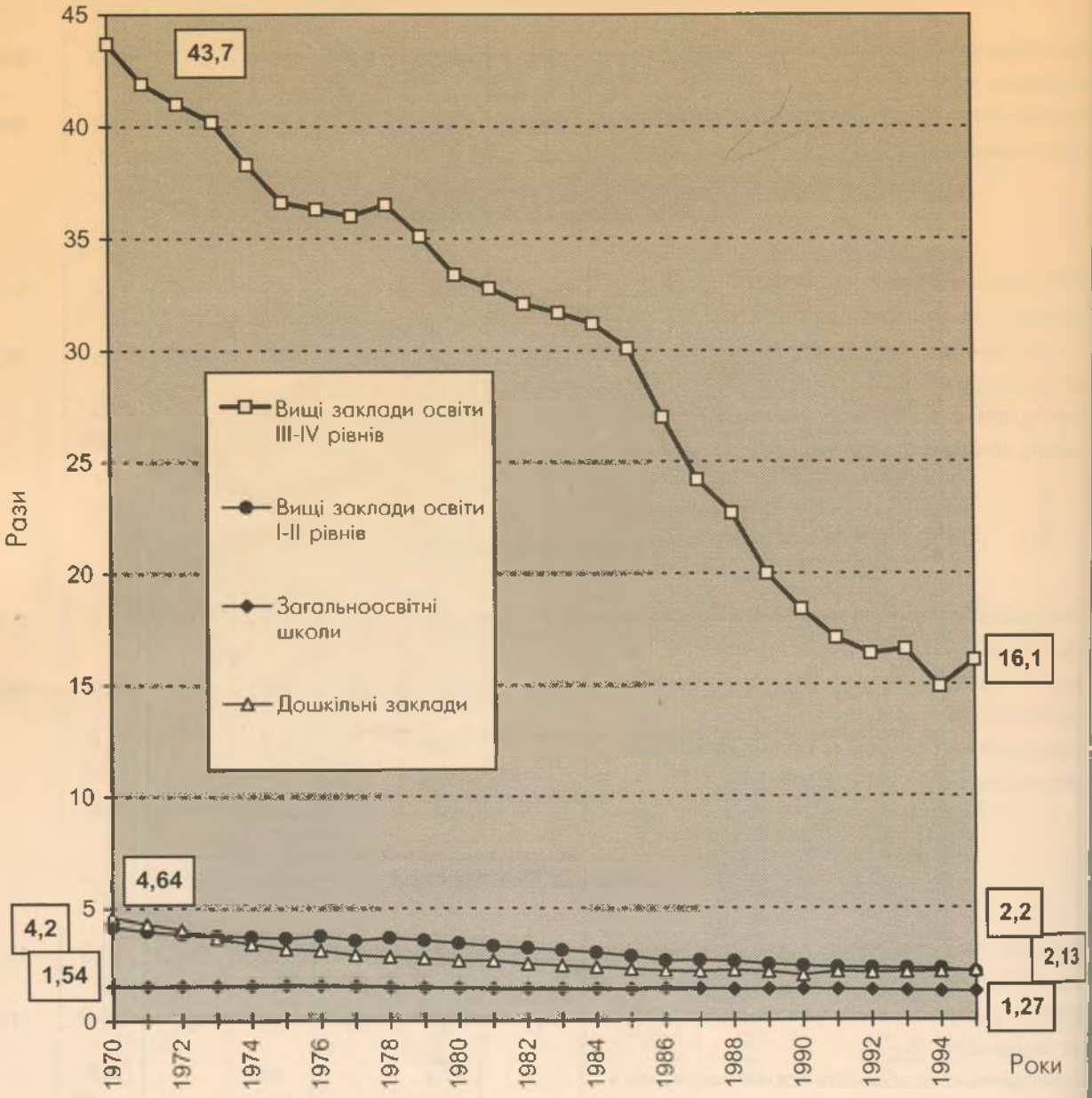


Рисунок 3.10

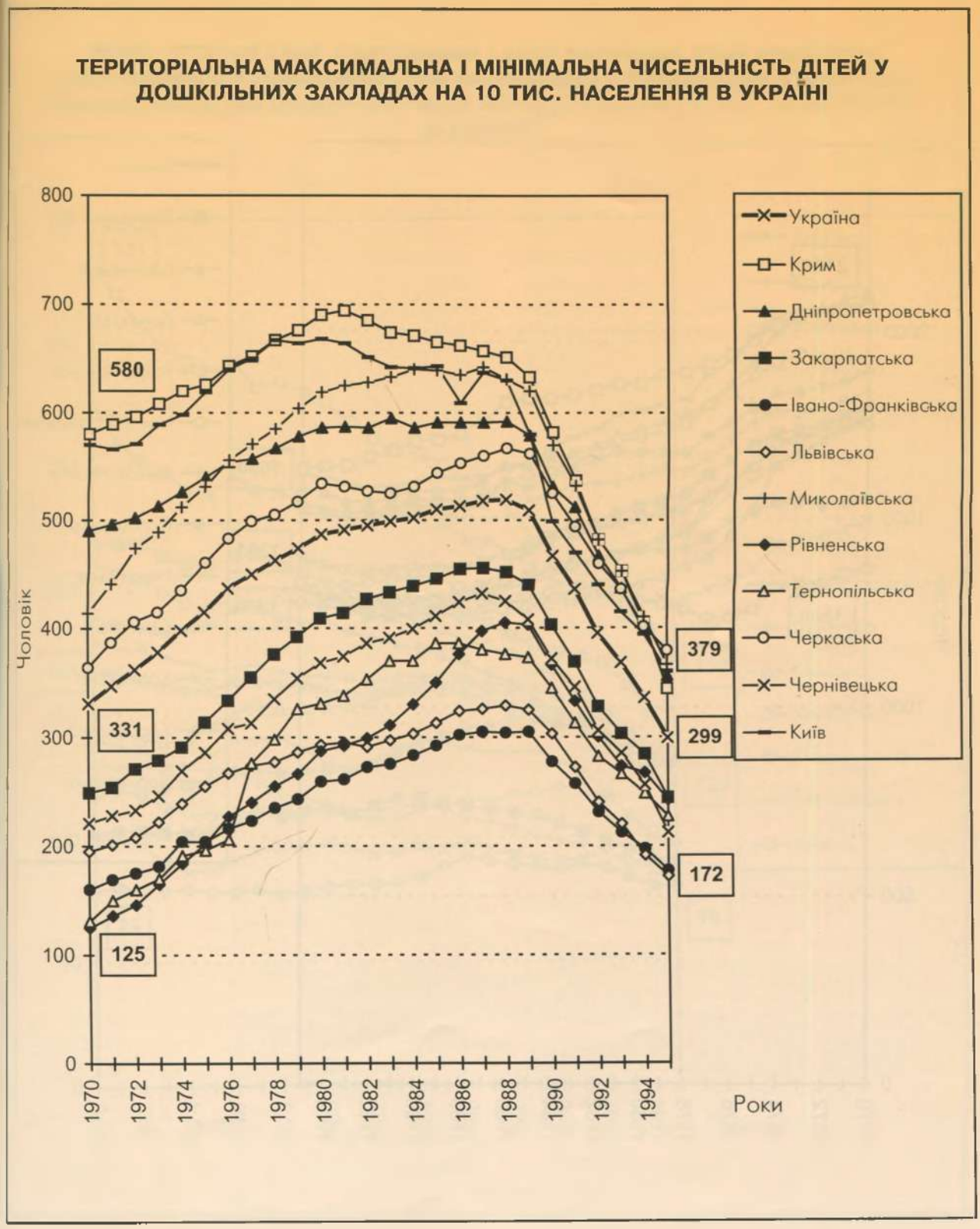

ТЕРИТОРІАЛЬНА МАКСИМАЛЬНА І МІНІМАЛЬНА ЧИСЕЛЬНІСТЬ ДІТЕЙ У ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НА 10 ТИС. НАСЕЛЕННЯ В УКРАЇНІ
800
700
600
500
400
300
200
100
0
Чоловік
580
331
125
379
299
172
1970
1972
1974
1976
1978
1980
1982
1984
1986
1988
1990
1992
1994
Роки
Україна
Крим
Дніпропетровська
Закарпатська
Івано-Франківська
Львівська
Миколаївська
Рівненська
Тернопільська
Черкаська
Чернівецька
Київ

Рисунок 3.1

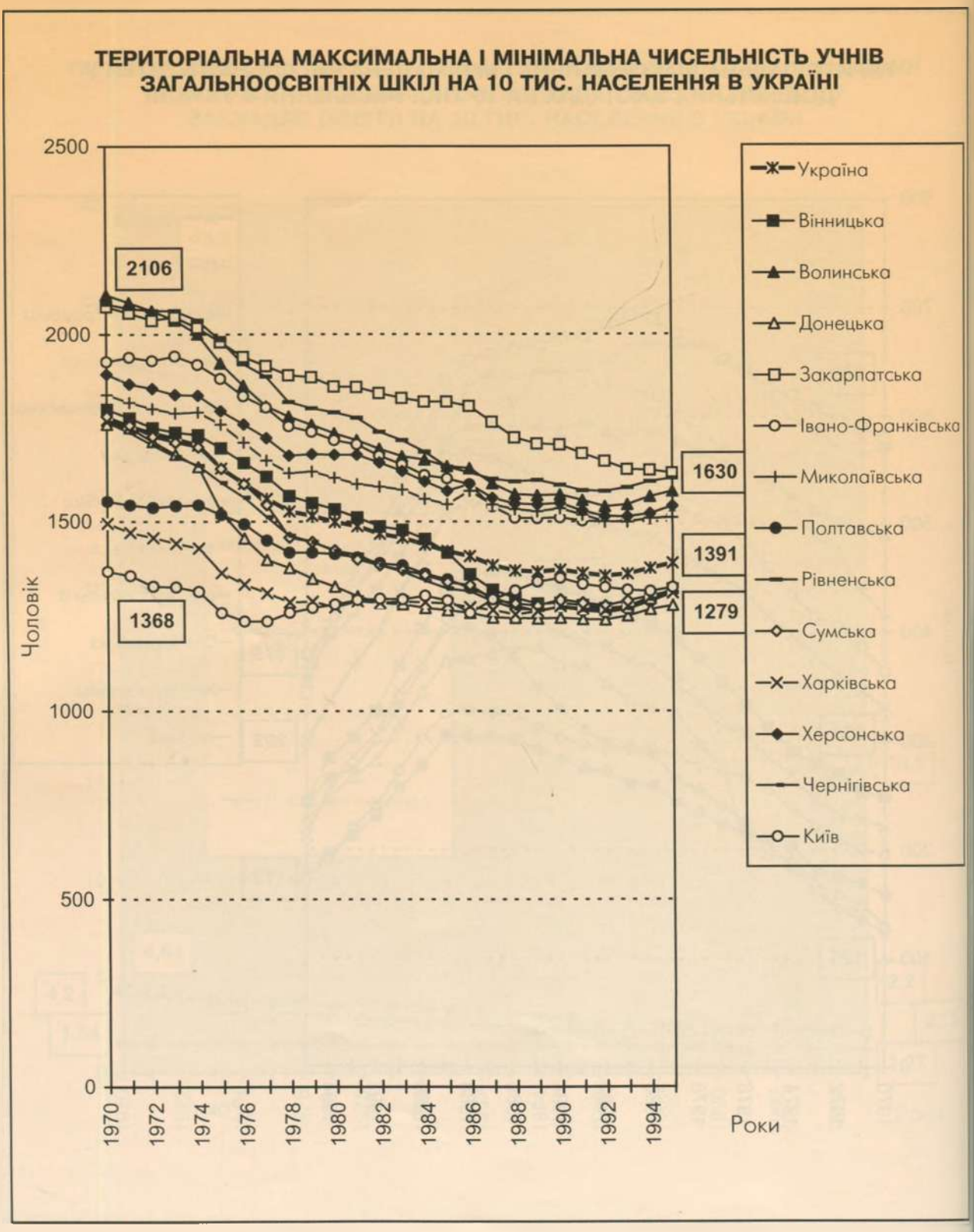

ТЕРИТОРІАЛЬНА МАКСИМАЛЬНА І МІНІМАЛЬНА ЧИСЕЛЬНІСТЬ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ НА 10 ТИС. НАСЕЛЕННЯ В УКРАЇНІ
2500
2000
1500
1000
500
0
Чоловік
2106
1368
1630
1391
1279
1970
1972
1974
1976
1978
1980
1982
1984
1986
1988
1990
1992
1994
Роки
Україна
Вінницька
Волинська
Донецька
Закарпатська
Івано-Франківська
Миколаївська
Полтавська
Рівненська
Сумська
Харківська
Херсонська
Чернігівська
Київ

Рисунок 3.12

ТЕРИТОРІАЛЬНА МАКСИМАЛЬНА І МІНІМАЛЬНА ЧИСЕЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ НА 10 ТИС. НАСЕЛЕННЯ В УКРАЇНІ

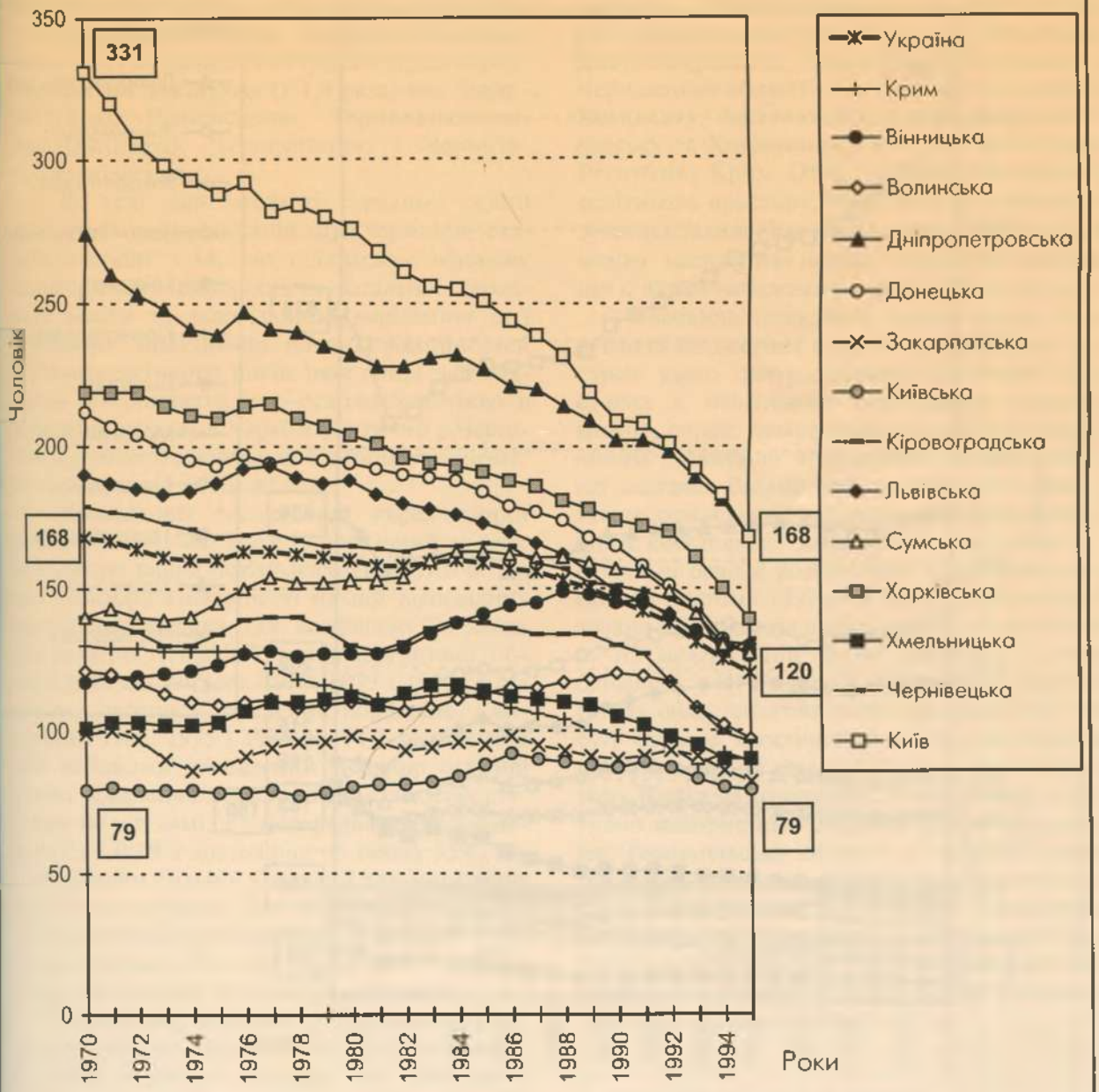
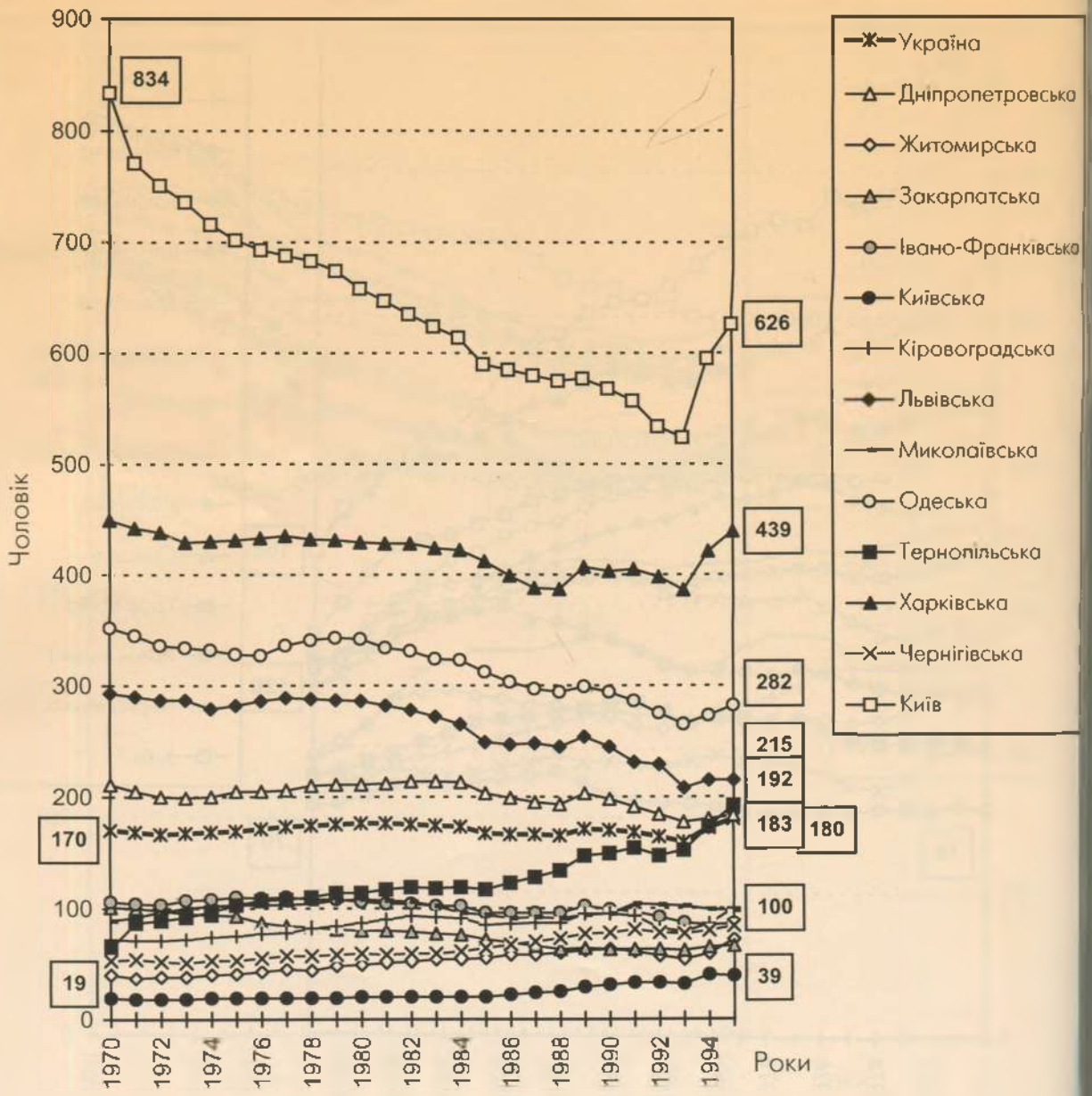


Рисунок 3.1

ТЕРИТОРІАЛЬНА МАКСИМАЛЬНА І МІНІМАЛЬНА КІЛЬКІСТЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ НА 10 ТИС. НАСЕЛЕННЯ В УКРАЇНІ



3,5 раза. Такі діапазони коливань людей високої освіченості занадто великі для цивілізованої країни і потребують державного регулювання на макрорівні. Якщо зіставляти не окремі крайньо-екстремальні території, а їх групи, то виявляється, що одна з них (Київ, Дніпропетровська, Львівська, Одеська, Харківська області і Автономна Республіка Крим) за відносною кількістю населення з вищою освітою III-IV рівнів акредитації удвічі випереджає іншу (Вінницьку, Волинську, Житомирську, Закарпатську, Хмельницьку та Чернігівську області). Для I-II-рівневої вищої освіти за аналогічним показником Київ, Дніпропетровська, Донецька, Запорізька, Одеська області та Автономна Республіка Крим середньозважено домінують (у 1,4 раза) над Закарпатською, Рівненською, Тернопільською, Хмельницькою, Чернівецькою і Чернігівською областями.

До речі, для загальної середньої освіти населення диференціація груп територій становить лише 1,14, що підкреслює відносну територіальну однорідність загальної середньої освіти та задовільність вирішення цієї проблеми. Врахування певних відмінностей *загальноосвітнього рівня населення дає підстави* стверджувати, що освітодефіцитною в усіх відношеннях в Україні фактично є Чернігівська область, найбільш благополучні освітні справи лише у Києві.

Проведений спеціальний кореляційний аналіз показує, що існує однозначний зв'язок між рівнем вищої освіти населення тієї чи іншої території і наявністю на ній відповідних навчальних закладів. Так, коефіцієнт Спірмена для вищої освіти III-IV рівнів акредитації, обчислений для вибірок 1970, 1979 і 1989 рр. за даними перепису населення порівняно з вибірками 1965, 1975 і 1985 рр. (4-5-річний зсув між вибірками зумовлений тим, що освітній рівень населення визначається кількістю студентів не у ті самі, а у попередні роки), становить 0,69-0,79 з достовірністю понад 95%, що є свідченням сильної кореляції для зазначених соціальних процесів. Для вищої освіти I-II рівнів акредитації кореляційний коефіцієнт перебуває в межах 0,55-0,73, що і в цьому випадку вказує на близьку до сильної кореляцію.

Розрахунки коефіцієнта Спірмена для середньої шкільної освіти показують відсутність кореляції у даному випадку, що найпевніше пов'язано з масовістю цієї освіти, невеликим її територіальним градієнтом, неврахуванням при розрахунках її здобуття у професійно-технічних закладах та технікумах, училищах, коледжах.

Оскільки виявлені кореляційні зв'язки діють постійно, остільки марно сподіватись на швидке вирівнювання освітнього рівня населення, не проводячи цілеспрямованої державної політики в управлінні освітою у напрямку її децентралізації. Сьогодні відносна кількість студентів вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації у вищеназваній передовій групі з шести областей у 4,5 раза перевищує аналогічний показник для освітньо відсталої групи областей - Житомирської, Закарпатської, Івано-Франківської, Київської, Миколаївської та Чернігівської. За наявністю студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації Київ та Вінницька, Дніпропетровська, Львівська, Харківська і Чернівецька області у 1,7 раза випереджають Волинську, Закарпатську, Київську, Кіровоградську та Хмельницьку області і Автономну Республіку Крим. Отже, становлення єдиного освітнього простору України буде характеризуватись відносним відставанням рівня вищої освіти населення певних територій країни, що є вкрай небажаним соціальним явищем.

Слабкість держави у даний період, відсутність бюджетних й інших матеріальних ре*сурсів щодо централізованої підтримки від*сталих в освітньому відношенні регіонів, можна, однак, компенсувати всебічним сприянням розвиткові недержавних вищих освітніх закладів. Власне, цей процес, хоч і недостатньо осмислений та слабко керований, пробиває собі дорогу, зменшуючи тим самим регіональні освітні розбіжності. Приміром, станом на 5 квітня 1997 р. в Україні було ліцензовано 127 закладів вищої освіти, що засновані на недержавній формі власності, з них більшість - III-IV рівнів акредитації. Для багатьох областей створення цих закладів є по суті єдиною можливістю в сучасних умовах підняти освітній рівень місцевого населення і тому її слід не ігнорувати, а усвідомити й активно використати. Зокрема, даний шлях вивів Тернопільську область у передову групу територій за зведеною кількістю студентів вищих закладів освіти III-IV рівнів акредитації. Зрозуміло, що поширення недержавного сектора вищої освіти має супроводжуватись посиленням державного і суспільного контролю за якістю освітніх послуг.

3. КРИЗОВІ ЯВИЩА В ОСВІТІ

Основними причинами загострення кризи в освіті стали докорінна зміна статусу дер-

жави, характеру суспільних відносин, реформування політичної й економічної систем на принципово нових засадах та пов'язана з перебудовою і реструктуризацією економіки її стагнація [73-78,349-351,390].

Достатньо високі доступність та якість базової освіти стали досягненнями, що були найбільшою гордістю централізованого адміністративно-командного суспільства з плановою економікою. Пристосована для жорсткого зарегламентованого оточення, освіта увійшла у протиріччя з новими більш гнучкими і постійно змінюваними вимогами суверенного демократичного суспільства з ринковою економікою, що народжується. Отже, реформа освіти потрібна, щоб дати громадянам більш універсальну підготовку для успішної діяльності в оновлюваній країні. При цьому удосконалення освітньої системи має відбутися при максимальному збереженні найкращих здобутків.

Адже українське суспільство було добре освіченим [55,56,349,350], з високим рівнем грамотності порівняно з країнами з подібним і навіть вищим доходом, грунтовною природничо-математичною та інженерною підготовкою, відносно статево рівноправним доступом до освіти. Разом з тим досягнення національної освіти певний час маскували освітню кризу, створювали ілюзію, що з освітньою реформою можна не поспішати, здійснювати її неглибоко, недокорінно.

Але освіта потребує невідкладного і кардинального реформування через ряд причин. Насамперед, успадкована освітня система при всіх її позитивних здобутках виявилась неефективною навіть у контексті центрального планування. Хоча забезпечення освіти було переважно справою і монополією держави, остання фінансувала освіту нераціонально, недостатньо координовано й узгоджено. Програми професійної підготовки були вузькоспеціалізованими, обмежені ресурси часто розпорошувались, витрачались на дублювання закладів, факультетів, відділень, спеціальностей. Кожне міністерство, відомство і навіть окремі підприємства прагнули мати свої професійні навчальні заклади. Ні керівні, ні педагогічні кадри не мали стимулів для ефективного використання ресурсів. Як результат, зростали штати працівників, питомі витрати. Брак стимулів до ефективності доповнювався і низькою відповідальністю перед споживачами освітніх послуг. Неефективність освітньої системи ще більше посилилась з перетворенням країни з союзного регіону у єдиному освітньому просторі і певною регіональною освітньою спеціалізацією на самостійну державу з національною освітою.

Одним з головних недоліків існуючої системи освіти є її слабка здатність підтримувати ринкову економіку. Освітня реформа невідкладна передовсім з огляду на те, що погано освічені люди становлять переважну більшість безробітних та бідних. Широке охоплення населення освітою, швидке реагування освітньої системи на зміни ринку праці дають дивіденди. Саме вони сприяли швидкому зростанню високоефективних східно-азіатських економік останніми десятиріччями. У країнах з перехідною економікою нестача необхідної підготовки перешкоджає приватизації підприємств, реструктуризації господарства [390].

Централізована й уніфікована освітня система була сфокусована, з одного боку, на викладанні однакової догматизованої інтерпретації історії та національних цінностей і цілей, з другого - на вузькоспеціалізованих навчальних програмах для стандартних конкретних справ. Отже, успадкована освіта передбачала підлеглість і обмежений досвід громадян, не відповідала потребам ринкової економіки принаймні в трьох аспектах. По-перше, хоча рівень базової освіти часто перевищував цей рівень у багатьох західних країнах, наступне навчання було надмірно спеціалізованим із занадто раннього віку. По-друге, освіта дорослих, суттєва для трудової мобільності в ринковій економіці, далі закріплювала вузьку спеціалізацію, оскільки очікувалось, що працівники залишатимуться в межах первісних професій протягом всієї трудової діяльності. По-третє, такі предмети, як економіка, право, політологія, соціологія, психологія, управління та ін., що особливо важливі в новій політичній, економічній, соціальній ситуації, недооцінювались або ними взагалі нехтували.

Відомо, що освіта використовується також для передачі загальнолюдських і національних цінностей (політичних, моральних, естетичних, релігійних) так само, як і знань та умінь. На відміну від освіти при центральному плануванні, освітні системи розвинутих країн формують персональну відповідальність, творчість, ініціативність і дають проблемно-вирішувальну підготовку. З огляду на практичне і творче навчання, досвід, який набувається протягом освіти, може бути оцінений принаймні в трьох вимірах як спроможність: вирішувати даними способами і засобами відомий клас проблем; застосовувати освоєні способи та засоби до нових проблем;

вибирати, знаходити способи і засоби для вирішення нових проблем. Хоча ця ієрархія підготовки визнавалась й раніше, вищий її рівень, що передбачав незалежне, критичне мислення, актуалізував творчість, розглядався як небезпечний. Оцінки з математико-природничих наук дітей у колишніх республіках Радянського Союзу, у тому числі в Україні, були значно вищі за середні міжнародні [354]. Проте вітчизняні учні порівняно з їх партнерами з Ізраїлю, Канади, Об'єднаного Королівства, Франції, інших країн краще виконували тести стосовно обсягу знань, ніж тести на застосування знань, особливо у нових обставинах. Ці результати означають, що освітні системи центрально планованої економіки, з одного боку, і ринкової економіки - з другого, були результативними в досягненні різних цілей. Вони також підказують напрямок, в якому необхідні зміни в системі освіти України [390].

Загалом пріоритети подолання освітньої кризи лежать у трьох принципових областях: змісті освіти, її наданні та фінансуванні.

Нові навчальні плани і програми є ключовими для реформування змісту, особливо з соціально-гуманітарних предметів (економіка, історія, управління тощо як для продукування більш критичного, творчого типу навчання, так і для пристосування навчання до змінюваних вимог та нових цінностей. Одночасно зростає потреба в оновлених підручниках. На противагу відбору підручників з центрально визначеного переліку має бути запущена в дію конкуруюча плюралістична модель їх видання із залученням комерційної видавничої індустрії. Це дасть змогу освітнім закладам, педагогам та учням обирати навчальну літературу самостійно. Важливо для поліпшення якості освіти піднести звітність освітян. Дія стимулів для педагогів та керівників, зокрема оцінки їх діяльності, має бути значно посилена. Нарешті, екзамени потребують реформування так, щоб вони тестували спроможність не тільки накопичувати, а й використовувати знання.

Покращання надання освіти є комплексним процесом. Він передбачає: її децентралізацію, щоб зробити освітню систему більш відповідальною за задоволення місцевих потреб; урізноманітнення забезпечення освітою, включаючи приватних постачальників освітніх послуг, заради конкуренції та ефективності освітніх пропозицій, піднесення індивідуального вибору. Це, однак, потребує зміни ролі держави. Остання повинна запровадити раціональні методи фінансування освіти, ліцензування і акредитації закладів освіти, оцінки якості навчання, особливо у периферійних районах.

Щодо фінансування освіти, то воно повинно стимулювати її ефективність і відповідальність. Одним із шляхів до цього могло б стати виділення державного фінансування для освіти на основі залучення учнів та студентів, хоча така політика потребує поліпшеної звітності. Приміром, інтерес становить введення навчальних ваучерів, які дали б змогу тим, хто потребує освітнього вдосконалення, обирати вид, рівень і місце підготовки. Реформа освітнього фінансування важлива з двох причин. По-перше, вона сприятиме більш оптимальному і раціональному управлінню освітнім закладом, піднесенню внутрішньої ефективності останнього шляхом наділення споживачів правом вибору освіти. По-друге, гарантуватиме доступ до якісної освіти. Це, однак, може вимагати міжрегіональних перетворень, щоб компенсувати регіональні диспропорції.

У перші роки незалежності (1991-1994 рр.) освітня реформа в країні, якщо відкинути традиційні декламації, не набула належного пріоритету. Економічний та політичний процеси спонукали уряд до певної децентралізації фінансування освіти. Це, а також загальний економічний спад, призвели до зниження реальних видатків на освіту, що далі поглибило у ній кризу. Ще менші зусилля докладались, аби скоротити надлишковий персонал в освіті. Як результат, зростаюча частка освітніх видатків ішла на заробітну плату педагогам.

Різко зменшилось охоплення дітей дошкільною освітою, що зумовлює потенційно руйнівні наслідки для дитячого розвитку. Знизився також ступінь залучення до повної загальної середньої освіти.

Державні професійні і технічні навчальні програми, особливо для профтехучилищ та технікумів, дуже повільно реагували на народження ринкової економіки. Як наслідок, все більше випускників поповнювали армію безробітних. Водночас нові освітні заклади, насамперед приватні, робили спробу посилити викладання нових дисциплін. Однак часто нова ініціатива не супроводжувалась забезпеченням належної якості. Через це ряд приватних закладів освіти був позбавлений ліцензії на здійснення заявленої освітньої діяльності. Децентралізація (наприклад, зменшення частини навчальних планів, що центрально визначається, для середніх закладів освіти) також фактично стримувалась, зокрема через

нестачу навчальної літератури, що утруднювало реалізацію нових навчальних планів. Крім того, зміна змісту занять не підкріплювалась на належному рівні запровадженням нових методів їх проведення. В цілому в освітній системі недостатньо заохочувався та забезпечувався вибір, самостійність і звітність.

В адаптації освітнього матеріалу до сучасних умов, крім введення нових предметів, важливо також ліквідувати понятійні прогалини. Приміром, для управління, який лише виконує центральний план, "ефективність" означає дещо суттєво відмінне, ніж для того, хто творчо працює у конкуруючій системі. У *табл. 3.4* підсумовані деякі завдання щодо реформування змісту навчання.

Таблиця 3.4

ПОТРІБНІ ЗМІНИ У ЗМІСТІ НАВЧАННЯ

Освітній компонент	ЦІЛІ
Знання	Збереження досягнень старої системи освіти щодо природничо-математичної підготовки, але посилення уваги до соціальних і гуманітарних дисциплін
Уміння, проекти	Сприяння руху від готовності розв'язувати конкретні стандартні задачі до спроможності продукувати нові способи вирішення нестандартних проблем у непередбачених обставинах
Цінності	Поширення ідеї щодо важливості стимулювання та заохочення творчості, ініціативи, інноваційної діяльності працівників *Засвоєння того, що працюючі кадри не експлуатуються, а заробляють* на життя Формування ставлення до бізнесу як суспільного механізму економічного зростання Підвищення відповідальності громадян за свої дії, включаючи вибір освіти, *сфери діяльності та способу життя* Утвердження свободи вираження як суттєвого і конструктивного компонента плюралістичного суспільства, що управляється консенсусом

Таким чином, перед українською освітньою галуззю постали принаймні три проблеми.

По-перше, мережа закладів освіти, структура підготовки, навчальні плани і програми слабко узгоджені з народжуваною політичною, економічною та соціальною структурою суспільства. Ця проблема більш актуальна для вищих рівнів освіти (повна загальна середня, професійно-технічна і вища), які більш спрямовані на навчання, що важливе в нових суспільних умовах.

По-друге, фінансування освіти у 1996 р. становило лише близько третини від рівня її фінансування у 1990 р. Через це знижено видатки на обладнання та експлуатацію, відкладено комунальні платежі. Фінансова проблема може бути зменшена, проте не усунута, якщо ліквідувати неефективності в системі і оздоровити витрати, які мають бути суттєво обмежені у найближчій перспективі.

По-третє, галузі бракує чіткого визначення та послідовної реалізації ключових принципів національної і регіональної політики щодо підтримки децентралізації дошкільної і загальної середньої освіти та зрослої автономії професійно-технічної та вищої освітніх систем, а також перегляду ролі держави у забезпеченні освіти.

Сьогодні *очевидними є лише фінансові* негаразди та структурні деформації освітньої системи. Проте необхідно вирішувати й інші проблеми.

Загалом доступ громадян до освіти не є для України гострою проблемою, хоча інтеграція нашої держави у світове співтовариство вимагає наближення її освітньої системи до середніх показників освіти у розвинутих країнах. До останнього часу широкий доступ до освіти забезпечувався належною її якістю, що відповідала панівним стандартам минулої соціальної системи. Якість, виміряна вивченням учнівських досягнень, пов'язаних зі стандартами, що переважають у країнах ОЕСР, висока в початковій і базовій середній школі. Водночас якість особливо уразлива, коли фінансування стає проблематичним. За цих обставин є загроза збереження кількісних по-

казників ціною зниження освітньої якості. Якість виявляється слабшою у професійно-технічній та вищій освіті, насамперед через зростаючу недоречність у нових умовах застарілих навчальних планів і програм, неактуальність частини дисциплін і стандартів.

Зміст професійно-технічних та технікумівських навчальних планів і програм найбільш тісно прив'язаний до відживаючого економічного порядку, отже, їх актуальність швидко знижується. Стосовно рівня технікумів, училищ та коледжів реструктуризації, модернізації планів і програм підготовки навчання сприяла б передача керівництва ними та їх фінансування до Міністерства освіти. Цей рівень вищої освіти має вкрай незадовільні фрагментарні управління і контроль: у 1996 р. з усіх цих закладів, не рахуючи закладів міністерств оборони і внутрішніх справ, були підпорядковані 25 міністерствам та відомствам [78]. Загалом, структура керівництва на ступені вищої освіти є залишком централізованої планової економіки і нині втратила свою раціональність. Вищі освітні заклади розпорошені по 30 міністерствам і відомствам. Така роздрібнена вертикальна організація стримує реструктуризацію вищої школи, оновлення навчальних планів та програм і підвищення їх ефективності насамперед шляхом трансвідомчого злиття та укрупнення спеціальностей підготовки і самих освітніх закладів. Доцільно спочатку вищі освітні заклади централізувати в системі Міносвіти з метою їх реформи, але остаточно технікумівський рівень, як і професійно-технічний, що зараз перебуває у віданні даного міністерства, потрібно децентралізовати до регіонів, щоб підвищити їх чутливість до регіональних змін.

Як зазначалось, у 1996 р. українська освітня система реально профінансована приблизно на одну третину порівняно з 1990 р. Отже, є загроза недофінансування її суттєвих функцій. Такі категорії, як витрати на обладнання і експлуатацію, досягли мінімальних значень. Отже, проблема полягає в підвищенні ефективності освітньої галузі, оздоровленні витрат, поширенні приватної освіти, вивченні питання про переміщення ресурсів в освіту з інших галузей у найближчому майбутньому. Адже, заплановані на 1997 р. асигнування на освіту у розмірі, меншому за 4% від валового внутрішнього продукту, явно недостатні.

Підвищення ефективності системи освіти вбачається у таких напрямках.

Насамперед, потрібно зменшити надлишковий склад в дошкільних та середніх закладах освіти, збільшити у дошкільній освіті кількість дітей, що припадають на одного педагогічного працівника, до рівня розвинутих країн. Наприклад, в Україні відношення діти/педагог становить приблизно 8:1 порівняно з аналогічним співвідношенням 20:1 в країнах ОЕСР [384]. Для середніх шкіл доцільним є повернення, по можливості, до співвідношення учні/педагог, що було у 1985 р. - 15:1. Також для реалізації ефективності стосовно викладання конкретних навчальних предметів важливо стимулювати і заохочувати підготовку педагогів у споріднених галузях задля компетентного викладання кількох предметів.

В освітньому бюджеті не всі статті є гостро необхідними за ослабленого ресурсного забезпечення. Наприклад, це стосується утримання закладів позашкільної освіти, вечірніх та заочних середніх шкіл тощо. Сумарні витрати за такими статтями можуть складати до однієї десятої частини загального бюджету. Мабуть, слід зберігати не всі освітні заклади, а лише ті з них, що є найважливішими, і закривати менш необхідні за наявних фінансових умов, або утримувати їх лише на компенсаційній основі. Крім того, фінансована через освіту діяльність часто власне є не освітньою, а соціальною, допоміжною. Так, близько чверті освітнього бюджету у 1995 р. насправді складали витрати на соціальну допомогу. Субсидії на харчування, проживання, дитячий догляд тощо доцільно перетворювати на адресні стипендії для тих, хто цього гостро потребує.

Важливим є перерозподіл ресурсів між освітніми ступенями, в першу чергу між дошкільною і середньою освітою. Дошкільна освіта має відношення часток видатків та кількості залучених, яке більше, ніж у середній освіті, і значно вище, ніж в середньому по країнах ОЕСР [384]. В Україні і ОЕСР приблизно подібні відношення часток витрат та залучених для початкової, базової і повної загальної середньої, професійно-технічної освіти. Для ступеня вищої освіти країни ОЕСР [384] за цим відношенням незначно перевершують Україну.

Крім того, завданням є забезпечення розвитку приватної освіти для полегшення освітнього тягаря на державний бюджет. Тут слід виходити з трьох принципів: 1) балансу соціальних і особистісних вигод від освіти; 2) оптимального розподілу витрат між рівнями державної освіти, залежно від того, на якому саме рівні соціальні вигоди перевищують приватні вигоди; 3) рівноправного доступу до

якісної освіти, нейтралізації спроможності платити як вирішального фактора в досягненні освіти. За даної економічної ситуації в Україні принципи рівності і якості є головними причинами обмеженого приватного забезпеченння освітніх послуг.

Економія витрат щодо підручників, харчування, проживання, стипендіального забезпечення потрібна на всіх рівнях у найближчі роки. Подібні державні бюджетні витрати мають адресуватися лише бідним сім'ям.

Можливості для фінансової економії на рівні професійно-технічної освіти обмежені. Адже учнів професійно-технічної освіти непропорційно багато з бідних сімей. Крім того, на даному етапі підприємства не є бажаними фінансистами цього рівня освіти, оскільки стандарти якості та організація роботи, що переважають на багатьох сучасних підприємствах, лише гальмуватимуть реформу навчальних планів і програм. Отримання доходу через продаж продукції професійно-технічних освітніх закладів слід також обмежити, щоб ці заклади передовсім концентрували увагу на освіті, а не на виробництві. Так у 1996 р. вони виробили промислової продукції на 27,2 млн грн., у той час як платних освітніх послуг щодо перепідготовки кадрів надали усього на 2,5 млн грн. Суттєву реальну економію коштів може дати структурна реформа професійно-технічної освіти, упорядкування і розширення професійної підготовки та об'єднання і укрупнення самих закладів.

Якщо механізми державної підтримки будуть запроваджені для забезпечення доступу учнів з бідних семей до вищої освіти, вищі освітні заклади можуть значно розширити плату за користування різноманітними послугами. Фінансовому оздоровленню на цьому ступені освіти слід надавати перевагу, навіть якщо спочатку будуть заощаджені відносно невеликі кошти через цільові стипендіальні витрати. Введення такої фінансової економії одночасно довело б до громадян їхні майбутні фінансові зобов'язання щодо вищої освіти своїх дітей.

Фінансові стимули напевно, також необхідні для управління змінами в освіті, оскільки можуть сприяти досягненню результатів без адміністративного втручання. Приміром, оскільки ціни на електричну і теплову енергію наближаються до міжнародних ринкових цін, мають бути запроваджені регуляторні та стимулюючі механізми, зокрема премії за збереження енергії.

Важливо більш чітко пов'язати бюджетні витрати з необхідними стандартами освітніх послуг, розрізняти видатки, що можуть бути реально виділені у найближчі роки, від тих, виділення яких проблематично.

Необхідним є ретельний аналіз державних видатків для всіх галузей, що фінансуються державою, з метою можливого перерозподілу коштів між галузями на користь освіти. Аналіз проекту консолідованого державного бюджету на 1997 р., навпаки, свідчить, що за рахунок освіти підтримується ряд галузей економіки.

Крім того, нагальним є дослідження державних прибутків на предмет джерел їх отримання і наступного розподілу між рівнями державного управління для забезпечення освіти. З метою запровадження стимулів для місцевих органів влади щодо додаткового оподатковування для підтримки освіти необхідно законодавчо встановити відповідні гарантії.

В Україні відбувається певна децентралізація освітніх функцій від центру до обласного і районного рівнів. Проте цей процес має відбуватися з одночасним переосмисленням того, що нові централізовані функції мають бути встановлені для захисту якості, рівності, ефективності і відповідальності освітньої системи в умовах децентралізації та автономізації окремих закладів освіти. Йдеться не про децентралізацію, а лише про оптимальне збалансування функцій між центральними і місцевими рівнями для захисту національних інтересів в освіті. Децентралізація збільшує варіацію в системній якості, рівності та ефективності. Крім того, децентралізація, неурівноважена певними централізованими функціями, серйозно підриває національну спроможність переорієнтації системи, як того вимагають змінювані обставини. Важливо швидко визначитись з розподілом повноважень між різними урядовими рівнями у межах системи.

Не розв'язаною проблемою для освітньої системи України є оцінка і контроль якості, доступності, ефективності освіти. У цьому руслі необхідним є становлення потужної заслуговуючої на довіру контролюючої й оцінюючої системи. Діючі Державна інспекція закладів освіти та Державна акредитаційна комісія переважно дають опосередковані і неповні оцінки освітньої якості, доступності та ефективності. Держава потребує становлення розвинутої національної інфраструктури для захисту якості, рівності та ефективності. Це особливо важливо за умов децентралізації управління освітою. Розробка державних стандартів освіти [47,48,64,299,300], утворення на-

ціонального центру тестування і оцінки в освіті стало б логічним кроком у запровадженні національної підзвітності освітньої системи, атестації учнів та педагогів, інформування громадськості про роботу окремих закладів освіти, участі у міжнародних порівняльних оцінках викладання тощо.

Характеристики українського суспільства, що визначають як труднощі, так і цілі освітньої системи, відомі:

- послаблення централізованих органів та поява конкуруючих центрів (у тому числі тіньових) реальної влади;
- крах планової економіки, обтяженої залишками державного сектора, та повільне народження приватного сектора;
- значний спад реального ВВП (в 1996 р. 43% від рівня 1990 р.) та суттєве зниження урядових видатків;
- поширення в усіх галузях невизначеності, нестабільності.

Ці проблеми, які можуть бути лише керовані, але не усунуті, мають великий вплив на освіту. Масштабність, інерційність, колосальний накопичений потенціал освітньої системи не дозволяють їй занепасти раптово, дають певний виграш у часі, необхідному для здійснення реформ. Одначе ліміт цього часу вичерпується, на порядку денному рішуче, продумане і послідовне реформування національної освіти.

Контрольні запитання

1. Які освітні та освітньо-кваліфікаційні рівні встановлені в Україні?
2. Назвіть основні завдання дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти.
3. Укажіть функції закладів освіти для громадян, які потребують соціальної допомоги і реабілітації.
4. Охарактеризуйте загальну мережу освітніх закладів та охоплення ними молоді.
5. Які зміни в основних структурних складових освітньої системи відбулись протягом останніх 25-26 років?
6. У чому полягають територіальні розбіжності освіти в Україні?
7. Назвіть основні причини кризових явищ в освіті.
8. Укажіть головні напрямки реформування освітньої системи.
9. Що треба зробити для оновлення змісту освіти?
10. Як забезпечити рівність у доступі до якісної освіти в сучасних умовах?
11. Назвіть шляхи підвищення ефективності освітньої галузі, економії фінансових витрат на освіту.
12. Для чого потрібні централізація і децентралізація управління освітою та її фінансування?
13. Як забезпечити національний контроль якості, доступності, ефективності освітніх послуг?

Розділ IV

НАЦІОНАЛЬНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА

1. ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА У ПЕРІОД СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ

Конституційні засади державної політики в освіті у перехідний період сформульовані в Основному законі Української держави, що прийнятий у 1996 р. [107].

КОНСТИТУЦІЯ УКРАЇНИ

Стаття 53. Кожен має право на освіту.

Повна загальна середня освіта є обов'язковою.

Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам.

Громадяни мають право безоплатно здобути вищу освіту в державних і комунальних навчальних закладах на конкурсній основі.

Громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до закону гарантується право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у державних і комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства.

Конкретизація політики держави щодо освіти здійснена в Законі України "Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР "Про освіту", введеному у дію 25 квітня 1996 р. [64].

За законом освіта визнана основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями. Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства.

Громадяни України мають право на безкоштовну освіту в усіх державних навчальних закладах незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання та інших обставин. Це право забезпечується розгалуженою мережею закладів освіти, заснованих на державних та інших формах власності, відкритим характером освітніх закладів, різними формами навчання - очною, вечірньою, заочною, екстернатом, а також педагогічним патронажем. Держава здійснює соціальний захист вихованців, учнів, студентів, курсантів, слухачів, стажистів, клінічних ординаторів, аспірантів, докторантів, сприяє здобуттю освіти в домашніх умовах. Мова освіти визначається Конституцією України, Законом Української РСР "Про мови в Українській РСР" (1989 р.).

Освіта в Україні грунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами.

Основними принципами освіти в Україні є:

- доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;

- рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку;
- гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей;
- органічний зв'язок з світовою та національною історією, культурою, традиціями;
- незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій;
- науковий, світський характер освіти;
- інтеграція з наукою і виробництвом;
- взаємозв'язок з освітою інших країн;
- гнучкість і прогностичність системи освіти;
- єдність і наступність системи освіти;
- безперервність і різноманітність освіти;
- поєднання державного управління і громадського самоврядування в освіті.

Державна політика в галузі освіти визначається Верховною Радою України відповідно до Конституції України і здійснюється органами державної виконавчої влади та органами місцевого самоврядування. З метою забезпечення реалізації єдиної державної політики у галузі освіти законом встановлюється державний контроль за діяльністю освітніх закладів незалежно від форм власності. Такий контроль здійснюється центральними і місцевими органами управління освітою та Державною інспекцією закладів освіти при Міністерстві освіти України. Положення про центральні державні органи управління освітою, про Державну інспекцію закладів освіти при Міносвіти затверджуються урядом [64].

Принципово новим у державній освітній політиці стало законодавче введення норм щодо державних стандартів освіти. Державні стандарти освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні. Вони є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм одержання освіти. Державні стандарти освіти розробляються окремо з кожного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня і затверджуються урядом. Вони підлягають перегляду не рідше як один раз на 10 років. Відповідність освітніх послуг державним стандартам та вимогам визначається засновником закладу освіти, Міносвіти України, Міносвіти Автономної Республіки Крим, міністерствами і відомствами, що мають освітні заклади, місцевими органами управління освітою шляхом ліцензування, інспектування, атестації та акредитації закладів освіти у порядку, встановленому урядом.

Слід зазначити, що на процес вироблення освітньої політики в Україні сильно впливають національні та історичні традиції. Через це освітня система, принципи і засади її функціонування у нашій країні нерідко відрізняються від тих, що загальноприйняті у світовому співтоваристві, а вітчизняне освітнє законодавство з тієї самої причини подекуди суперечливе.

Щодо останнього, то законом, приміром, не визначено, якого рівня акредитації вищі освітні заклади забезпечують вищу базову освіту. Чітко не оговорено також позарівневий статус позашкільної освіти та ін.

Розбіжності між ступенями, рівнями освіти відповідно до міжнародної стандартної класифікації освіти, прийнятої ЮНЕСКО [396,397], з однієї сторони, та освітніми рівнями, визначеними законом в Україні [64], з другої - показані в *табл. 4.1.* На *рис. 4.1*, для прикладу, показані відмінності у типовому віці здобуття різних ступенів і рівнів освіти в Україні та країнах "Великої сімки".

З метою наближення класифікації освіти України (методологічно, за кодами тощо) до міжнародних статистичних класифікацій, максимального узгодження вітчизняних та зарубіжних статистичних даних про освітню галузь у новому Класифікаторі видів економічної діяльності передбачено спеціальний розділ "Освіта" [96] *(табл. 4.2)*. Цей класифікатор, який затверджено наказом Держстандарту України від 22 жовтня 1996 р., запроваджується з 1 липня 1997 р. Після введення в дію нової класифікації втрачає свою чинність Загальний класифікатор галузей народного господарства, складений ще за часів колишнього Радянського Союзу.

2. ПОЛІТИКА РЕФОРМ ОСВІТИ

Державна політика в освіті характеризується неперервним виробленням і здійсненням заходів щодо реформування освітньої галузі. Одним з перших кроків у загальнонаціональному масштабі стосовно перебудови освіти стало прийняття схваленої I з'їздом педагогічних працівників України **Державної національної програми "Освіта" ("Україна XXI століття")**, яка 3 листопада 1993 р. була затверджена постановою Кабінету Міністрів України [46].

У програмі зазначалось, що з перетворенням України на самостійну державу освіта стала власною справою українського народу. Розбудова освітньої системи, її докорінне реформування мали створити основу для відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, тех-

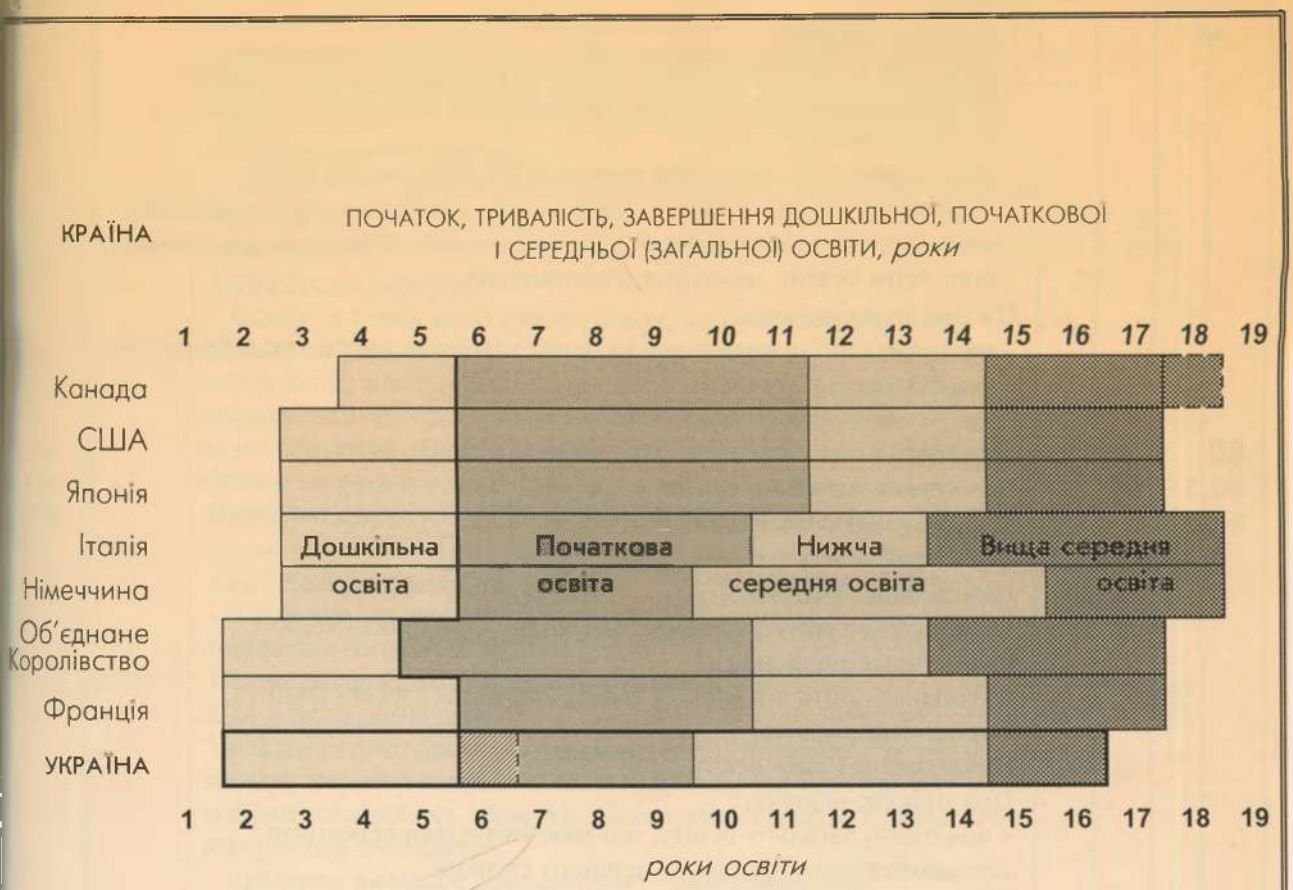
Таблиця 4.1

ОСВІТНІ СТУПЕНІ І РІВНІ ЗА МІЖНАРОДНОЮ СТАНДАРТНОЮ КЛАСИФІКАЦІЄЮ ОСВІТИ (ЮНЕСКО) ТА В УКРАЇНІ

ЮНЕСКО		УКРАЇНА
СТУПІНЬ ОСВІТИ	РІВЕНЬ ОСВІТИ	РІВЕНЬ ОСВІТИ
0 (ДОШКІЛЬНА)	0 - Дошкільна	-
I (ПОЧАТКОВА)	1 - Початкова	1 - Початкова загальна
II (СЕРЕДНЯ)	2 - Нижча середня	2 - Базова загальна середня
	3 - Вища середня: - загальна - професійна	3 - Повна загальна середня 4 - Професійно-технічна: - на основі базової загальної середньої освіти; - на основі повної загальної середньої освіти
III (ВИЩА)	5 - Вища (без академічного ступеня)	-
	6 - Вища (перший академічний ступінь)	5 - Базова вища (II рівень акредитації)
	7 - Вища (наступні академічні ступені)	6 - Повна вища (III і IV рівні акредитації)

Рисунок 4.1

ТИПОВИЙ ВІК ДОШКІЛЬНОЇ, ПОЧАТКОВОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ "ВЕЛИКОЇ СІМКИ" І УКРАЇНІ



Таблиця 4.

ОСВІТА ЗА КЛАСИФІКАЦІЄЮ ВИДІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (КВЕД) В УКРАЇНІ

КОД КВЕД		НАЗВА	КОД ISIC
РОЗДІЛ ГРУПА КЛАС	КОД		
1	2	3	4
Секція М		ОСВІТА Ця секція включає: - державну та приватну освіту усіх структур (дошкільну, загальну середню, професійно-технічну, вищу освіту) та за всіма галузями, у тому числі заочну; - освіту дорослих, програми ліквідації безграмотності тощо; - спеціальну освіту учнів, що страждають фізичними чи розумовими вадами (для кожного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня); - інші типи освіти: навчання в автошколах. Ця секція не включає: - навчання, що носить розважальний характер: курси гри в бридж чи в гольф тощо.	M
80		ОСВІТА	80
80.1		**Початкова загальна освіта**	801
80.10		**Початкова загальна освіта**	8010
	80.10.1	**Дошкільна освіта** Цей підклас включає: - дошкільну освіту у дитячих яслах, дитячих садках тощо. Цей підклас не включає: - діяльність дитячих ясел та садків для дітей з фізичними та розумовими вадами.	
	80.10.2	**Початкова шкільна освіта** Цей підклас включає: - початкову загальну освіту, що забезпечується середніми загальноосвітніми школами першого ступеня. Цей підклас не включає: - програми ліквідації безграмотності серед дорослих.	
80.2		**Середня освіта**	802
80.21		**Загальна середня освіта**	8021
	80.21.1	**Базова загальна середня освіта** Цей підклас включає: - базову загальну середню освіту, що забезпечується середніми загальноосвітніми школами другого ступеня. Цей підклас не включає: - навчання для дорослих.	
	80.21.2	**Повна загальна середня освіта** Цей підклас включає: - повну загальну середню освіту, що забезпечується середніми загальноосвітніми школами третього ступеня. Викладання предметів на цьому рівні часто має визначену орієнтацію, що починає	

1	2	3	4
		впливати на майбутню спеціалізацію учнів, навіть якщо вони отримують загальну середню освіту. Відповідні програми дають учням підготовку, що дозволяє в майбутньому отримати технічну чи професійну освіту або вступити до вищого навчального закладу, але не примушують обирати конкретну сферу діяльності. Цей підклас не включає: - навчання для дорослих.	
80.22	80.22.0	**Професійно-технічна освіта** Цей підклас включає: - професійно-технічну освіту нижчого рівня, ніж вища освіта. Звичайно, відповідні програми мають специфічну орієнтацію зі сполученням викладання фундаментальних теоретичних знань та практичних навичок, що готують до праці за існуючим чи майбутнім фахом. Метою освіти може бути підготовка учня до праці в широкому діапазоні професій у конкретній галузі чи за визначеним фахом. Цей підклас не включає: - професійно-технічну освіту на рівні вищого навчального закладу.	8022
80.3		**Вища освіта**	803
80.30	80.30.0	**Вища освіта** Цей підклас включає: - базову та повну вищу освіту: освіту, вищу ніж середня, без отримання університетського чи прирівняного до нього диплому; освіту, вищу ніж середня, з отриманням університетського чи прирівняного до нього диплому. Відповідні програми включають вивчення самих різних предметів, частина з яких дає в більшому ступені теоретичну підготовку, а частина - більш практичну.	8030
80.4		**Навчання дорослих та інша діяльність у сфері освіти**	809
80.41	80.41.0	**Школи та навчальні заклади з навчання водіїв автомобілів** Цей підклас включає також: - підготовку до здавання іспитів на право непрофесійного пілотування повітряних засобів та водіння суден.	Частина 8090
80.42	80.42.0	**Навчання дорослих та інші види освіти** Цей підклас включає: - навчання для дорослих (навчальні заклади), курси для тих, хто не відвідує звичайні середні чи вищі навчальні заклади. Заняття можуть відбуватися вдень чи ввечері в школах чи спеціальних навчальних центрах для дорослих; - програми ліквідації безграмотності серед дорослих; - всі види навчальних передач по радіо та телебаченню, заочні курси навчання, а також самоосвіту; - діяльність у сфері освіти, що не підлягає класифікації за структурою (післядипломна освіта, аспірантура, докторантура, самоосвіта). Цей підклас не включає: - діяльність у сфері вищої освіти; - тренування в індивідуальних та ігрових видах спорту; - діяльність шкіл танців.	Частина 8090

ніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні. Динамізм, притаманний сучасній цивілізації, зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій в усьому світі - все це потребувало створення таких умов, за яких наш народ став би нацією, що постійно навчається.

Проте існуюча в Україні система освіти у той час перебувала в стані, що не задовольняв вимоги, які висувалися до неї в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження народу. Це виявлялось передусім у невідповідності освіти запитам особистості, суспільним потребам та інтелектуальної діяльності; у спотворенні цілей та функцій освіти; бюрократизації всіх ланок освітньої системи. Звідси була необхідність у виробленні цілісної програми для забезпечення випереджального розвитку освітньої галузі в цілому.

Головна мета програми полягала у визначенні стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та на перспективу XXI століття, створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу нації.

Стратегічні завдання реформування освіти визначались такими:

- відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян, формування освіченої, творчої особистості, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення й трансляції культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків;
- виведення освіти на рівень розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад; подолання монопольного становища держави в освітній сфері через створення на рівноправній основі недержавних навчально-виховних закладів; глибокої демократизації традиційних навчально-виховних закладів; формування багатоваріантної інвестиційної політики в галузі освіти.

Пріоритетними напрямками реформування освіти були:

- розбудова національної системи освіти з урахуванням кардинальних змін у суспільному житті;
- забезпечення моральної, інтелектуальної та психологічної готовності громадян до здобуття освіти;
- досягнення якісно нового рівня у вивченні базових навчальних предметів: української та іноземних мов, історії, літератури, математики, природничих наук;
- створення умов для задоволення освітніх та професійних потреб громадян України, надання можливостей постійно вдосконалювати свою освіту, підвищувати професійний рівень, оволодівати новими спеціальностями;
- забезпечення в освітніх закладах відповідних умов для навчання і виховання фізично та психічно здорової особи; запобігання пияцтву, наркоманії, насильству.

Основні шляхи реформування освіти полягали ось у чому:

- створенні у суспільстві атмосфери загальнодержавного, всенародного сприяння розвиткові освіти, неухильної турботи про примноження інтелектуального та духовного потенціалу нації, активізація зусиль усього суспільства для виведення освіти на рівень досягнень сучасної цивілізації, залучення до розвитку освіти всіх державних, громадських, приватних інституцій, сім'ї, кожного громадянина;
- подоланні девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей та національного нігілізму, відірваності освіти від національних джерел;
- забезпеченні розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень;
- відході від засад авторитарної педагогіки, що утвердилися в тоталітарній державі і спричинили нівелювання природних задатків і можливостей, інтересів учасників освітнього процесу;
- підготовці нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професіонального та загальнокультурного рівня;
- формуванні нових економічних основ системи освіти, створенні належної матеріально-технічної бази;
- реорганізації існуючих і створенні навчально-виховних закладів нового покоління, регіональних центрів та експериментальних майданчиків для відпрацювання і відбору ефективних педагогічних інновацій;
- радикальній перебудові управління сферою освіти шляхом її демократизації, децентралізації, створення регіональних систем управління навчально-виховними закладами;
- органічній інтеграції освіти і науки, актив-

ному використанні наукового потенціалу вищих навчальних закладів та науково-дослідних установ, новітніх теоретичних розробок і здобутків педагогів-новаторів, громадських творчих об'єднань у навчально-виховному процесі;
- створенні нової правової та нормативної бази освіти.

Стосовно управління освітою висувались наступні завдання.

Управління освітою мало бути спрямованим на організацію та забезпечення оптимальних умов функціонування освітньої галузі, створення системного механізму її саморегуляції на загальнонаціональному, регіональному, місцевому рівнях та у навчально-виховних закладах. Визначальним у реформуванні управління освітою мало стати досягнення тісного співробітництва органів державного управління освітою всіх рівнів, навчально-виховних закладів, громадського самоврядування та піднесення їх відповідальності у межах повноважень; створення цілісної системи управління освітою, якій були б властиві гнучкість, демократизм, динамізм, мобільність, здатність до самоорганізації.

При цьому управління освітою мало забезпечити:
- додержання законодавства в галузі освіти; створення рівних умов для громадян у здобутті освіти; дотримання державних вимог щодо змісту, рівня й обсягу освіти; стимулювання творчого пошуку педагогів і науковців; автономність у діяльності навчально-виховних закладів та наукових установ; можливість індивідуального загальнокультурного і професійного становлення суб'єктів навчання;
- ефективну діяльність системи освіти в умовах державотворення, формування ринкових відносин, ринку інтелектуальних ресурсів та освітніх послуг.

Стратегічні завдання щодо реформування управління визначались такими:
- перехід від державного до державно-громадського управління; чітке розмежування функцій між центральними, регіональними і місцевими органами управління; забезпечення самоврядування навчально-виховних закладів; утвердження в сфері освіти гармонійного поєднання прав особи, суспільства та держави;
- автономізація функціонування регіональних і місцевих органів управління освітою.

Основні шляхи реформування управління освітою полягали ось у чому:
- раціональному поєднанні діяльності центральних, регіональних та місцевих органів управління освітою з упровадженням подвійного підпорядкування;
- створенні єдиної інформаційно-комп'ютерної системи управління освітою;
- визначенні повноважень в системі управління освітою центральних і місцевих органів, органів громадського самоврядування;
- створенні системи державно-громадської оцінки діяльності навчально-виховних закладів, якості загальноосвітньої та фахової підготовки спеціалістів через систему акредитації та атестації тощо;
- розвитку всіх напрямків діяльності навчально-виховних закладів, стимулювання через економічні і правові важелі їх самовдосконалення, конкурентоспроможності, автономності в управлінні;
- науковому обгрунтуванні нової системи управління освітою; відпрацюванні інноваційних моделей управління галуззю та важливих управлінських рішень, проведенні експериментів на регіональному і місцевому рівнях.

До програми додавались заходи щодо її виконання. Урядовою постановою центральні і місцеві органи державної виконавчої влади зобов'язувались забезпечити реалізацію програми, а Мінекономіки, Мінфіну, Державному комітетові з матеріальних ресурсів доручалось виділити у 1993-2005 рр. фінансові та матеріально-технічні ресурси з урахуванням соціально-економічних і фінансових умов країни.

На виконання Державної національної програми "Освіта" та закону про освіту Міносвіти спільно з Національною академією наук та Академією педагогічних наук України у 1996 р. розпочали роботу над створенням державних освітніх стандартів, зокрема утворили міжгалузеву раду для організації розробки проектів державних стандартів освіти [47,48,250,299,300,322]. Протягом 1996-2000 рр. передбачалось розробити:
- проекти концепції державних освітніх стандартів загальноосвітньої підготовки і базового навчального плану;
- проекти стандартів освітніх галузей;
- варіанти типових навчальних планів на основі базового;
- систему вимірників якості засвоєння освітніх дисциплін;
- експериментальні програми і підручники відповідно до предметів типового навчального плану.

Крім того, було заплановано провести підготовку і перепідготовку вчителів та розпочати поетапне запровадження державних

стандартів загальної освіти.

Проект концепції державного стандарту загальної середньої освіти був підготовлений влітку 1996 р. [47,250,300,322]. У ньому визначались: сутність стандарту; основні поняття; базовий навчальний план, в якому вказувались освітні галузі; форма контролю за дотриманням вимог стандарту. Державний стандарт означає пакет документів, які сукупно відображають зміст і вимоги до загальноосвітньої підготовки, і включає: базовий навчальний план; зміст освітніх галузей; варіанти типових навчальних планів; систему вимірників якості засвоєння змісту освіти. У проекті базового навчального плану міститься вісім освітніх галузей: українська мова як державна, словесність, художня культура, суспільствознавство, природознавство, математика, фізична культура і здоров'я, технології.

Введення освітнього стандарту дасть змогу:
- зберегти єдиний освітній простір у державі;
- визначити обов'язковий і достатній рівень загальноосвітньої підготовки;
- впорядкувати ліцензування і атестацію шкіл та учителів;
- відійти від предметного егоцентризму в цілісному змісті освіти;
- розподілити рівні (державний, регіональний, шкільний) освітньої відповідальності;
- створити основу, ядро для розробки варіантів типових програм.

Отже, державний стандарт освіти повинен відображати оптимальний обов'язковий мінімум змісту загальноосвітньої підготовки. Шкільний стандарт має стати засобом реалізації права кожної дитини на повноцінну освіту, права проголошеного у Конвенції про права дитини, державній програмі "Діти України".

Введення державних стандартів освіти справа довготривала і непроста, яка потребує широкої гласності, ретельної експертизи, виважених дій. Тому середні загальноосвітні заклади України розпочнуть новий 1997-98 навчальний рік на основі базового навчального плану, що є модифікацією аналогічного плану 1994-95 навчального року і враховує вимоги відповідно до урядової постанови від 31 серпня 1996 р. № 1033 та наказу міністра освіти від 9 серпня 1996 р. № 266 *(табл. 4.3)*, [172, 173, 222, 253, 254]. Згідно з цим планом загальне урочне навантаження при 5-денному режимі занять не повинно перевищувати у 1-4 класах - 20 годин, 5-6 класах - 29 годин, 7-11(12) класах - 30 годин на тиждень. Загальна тривалість академічного року складає 34 навчальних тижні.

Відповідно до наказу міністра освіти від 17 травня 1996 р. № 157 гранична наповнюваність класів збільшена і для 1-9 класів має складати 30 учнів, 10-11(12) класів - 35 учнів, у гімназіях, ліцеях та інших спеціалізованих школах - 30 учнів. Для проведення окремих видів занять допускається поділ класів на дві групи при наявності більш як 27 учнів. Однак за рахунок зекономлених бюджетних асигнувань та залучення додаткових коштів згідно з рішенням місцевих органів державної виконавчої влади класи можуть ділитися на групи і при меншій наповнюваності та для будь-яких навчальних предметів.

Але швидкий перебіг політичних, економічних, соціальних подій, поглиблення кризових явищ в Україні зумовили необхідність прийняття низки нових законодавчих, нормативно-правових актів, спрямованих на реформу системи освіти [280].

Тому 12 вересня 1995 р. вийшов Указ Президента України "Про Основні напрями реформування вищої освіти України", яким затверджено **Основні напрями реформування вищої школи**, що розроблені комісією з питань реформування вищої освіти в Україні [261]. Міністерствам, іншим центральним органам державної виконавчої влади доручалось забезпечити виконання заходів, передбачених Основними напрямами.

Вища освіта потребувала глибокого системного реформування з метою збереження її потенціалу та обсягу підготовки фахівців, посилення державної підтримки пріоритетних освітніх і наукових напрямів, приведення у відповідність із найновішими світовими досягненнями сучасної науки. Напрями реформування вищої освіти мали адекватно враховувати процеси реформування ринкових відносин.

Це вимагало розв'язання таких першочергових завдань:
- розробки стратегічних напрямів розвитку вищої освіти;
- удосконалення мережі вищих навчальних закладів, структури підготовки спеціалістів та ефективності їх використання;
- забезпечення якості навчання;
- вирішення питань фінансової, господарської діяльності вищих навчальних закладів та соціального захисту учасників навчально-виховного процесу;
- фінансове забезпечення заходів щодо реформування вищої освіти.

З метою реформування системи підготовки спеціалістів та працевлаштування випускників вищих закладів освіти 23 січня 1996 р. був виданий Указ Президента України, спря-

Таблиця 4.3

БАЗОВИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН ДЕННИХ СЕРЕДНІХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ З УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ НА 1997-98 НАВЧАЛЬНИЙ РІК

№	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень за ступенями навчання															
		I ступінь (початкова школа)							II ступінь					III ступінь		Всього по школі	
		3-річна			4-річна											10-річній	11-річній
		1	2	3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
	Державний компонент																
	Обов'язкові предмети																
1	Українська мова	8	8	8	7	7	7	7	4-5	3-4	3-4	2-3	2	1	1	40-44	44-48
2	Українська література								2-3	2-3	2	2-3	2-3	3-4	3	16-21	16-21
3	Іноземна мова								3-4	3-4	2-4	2-4	2-4	2	2	16-24	16-24
4	Зарубіжна література								2	2	2	2	2	2	2	14	14
5	Математика, основи інформатики	5	5	5	4	4	4	4	4-5	4-5	4-5	4-5	4-5	4	4-5	43-49	44-50
6	Історія України								1	0,5	1	1-2	1-2	1-2	1-2	6,5-10,5	6,5-10,5
7	Всесвітня історія									2	1-2	1	1-2	2	2	9-11	9-11
8	Правознавство												1-2			1-2	1-2
9	Географія								1	2	2	2	2	1	1-2	10-11	10-11
10	Навколишній світ. Природознавство	1	1-2	1-2	1	1	1-2	1-2								3-5	4-6
11	Біологія									2	2	2	2	1-2		10-11	10-11
12	Фізика										2	2	2-3	3	3	12-13	12-13
13	Хімія											2-3	2	2	2	8-9	8-9
14	Музика, образотворче мистецтво	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1-2				13-14	15-16
15	Фізкультура, допризовна підготовка юнаків	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3-4	4	23-24	25-26
16	Трудове навчання	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	17	18
	Разом	19	19-20	19-20	17	17	18	18	24	28	29	30	30	28-30	28-30	254-260	265-271
	Шкільний компонент																
	Вибірково-обов'язкові предмети Разом (20 предметів)	2	1-2	1-2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	4	4	23-25	30
	Курси за вибором, факультативи, додаткові заняття	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	4	4	4	24	25
	Загальне сумарне навантаження (обов'язкове)	21	21	21	20	21	21	21	27	30	31	32	32	32	32	279	299
	Гранично допустиме навантаження на одного учня	22	22	22	20	22	22	22	29	32	32	34	35	36	36	300	320

мований на впорядкування підготовки вищими навчальними закладами спеціалістів для державного і недержавного секторів народного господарства та їх працевлаштування [245]. Актом Глави держави установлено:

1. Вищі навчальні заклади освіти України здійснюють підготовку спеціалістів:

за рахунок коштів Державного бюджету - для роботи в державному секторі народного господарства;

за рахунок коштів відповідних юридичних та фізичних осіб - для роботи в недержавному секторі народного господарства;

за рахунок власних коштів особи - для роботи у державному і недержавному секторі народного господарства (за бажанням).

Вищі навчальні заклади готують спеціалістів для державного сектора народного господарства за державними контрактами.

2. Особи, які навчаються за рахунок державних коштів, укладають з адміністрацією вищого закладу освіти угоду, за якою вони зобов'язуються після закінчення навчання та одержання відповідної кваліфікації працювати в державному секторі народного господарства не менш ніж три роки. У разі відмови від цього випускники відшкодовують в установленому порядку до державного бюджету повну вартість навчання.

Порядок працевлаштування випускників, які закінчили вищі навчальні заклади за рахунок коштів відповідних юридичних та фізичних осіб, визначається угодами між ними. Випускники, які закінчили вищі навчальні заклади за власний рахунок, мають право обирати місце працевлаштування за власним бажанням.

Указом Президента України від 8 травня 1996 р. "Про Основні напрями реформування професійно-технічної освіти в Україні" було затверджено **Основні напрями реформування професійно-технічної освіти в Україні** [262]. Міносвіти, інші центральні органи державної виконавчої влади, уряд Автономної Республіки Крим, обласні, Київська та Севастопольська міські державні адміністрації зобов'язувались розробити у тримісячний строк заходи щодо реалізації Основних напрямів та передбачити, починаючи з 1997 р., в проектах відповідних бюджетів асигнування на реалізацію цих заходів.

Основні напрями здійснення реформи передбачали:

1. Оновлення змісту професійно-технічної освіти, визначення державних вимог щодо її якості і обсягу на рівні світових досягнень науки, техніки, технологій та передового досвіду.

2. Оптимізація мережі професійно-технічних закладів освіти та структури підготовки фахівців.

3. Удосконалення і демократизація форм управління професійно-технічною освітою.

4. Створення правової бази взаємовідносин професійно-технічних закладів освіти та замовників підготовки робітничих кадрів.

5. Розвиток професійно-технічних закладів освіти різних типів.

6. Участь професійно-технічних закладів освіти у реалізації державної програми зайнятості населення.

7. Фінансове та матеріально-технічне забезпечення потреб професійно-технічної освіти.

8. Кадрове забезпечення професійно-технічної освіти.

9. Наукове забезпечення професійно-технічної освіти

10. Створення правової бази професійно-технічної освіти.

На момент прийняття указу професійно-технічна освіта України мала розгалужену мережу професійно-технічних училищ і навчально-курсових комбінатів, значний потенціал, достатній для підтримання трудових ресурсів країни та задоволення потреб громадян у професійній кваліфікації, здійснення соціального захисту і виховання підлітків.

Водночас формування професійно-технічної освіти в умовах централізованої адміністративно-командної системи управління, централізації її планування призвели до такої професійно-кваліфікаційної структури підготовки робітничих кадрів та мережі навчальних закладів, що дедалі більше не відповідали новій економічній ситуації. Централізація визначення змісту освіти, нормативних актів зумовили стандартизацію та дрібну спеціалізацію професійного навчання, що обмежувало можливість адаптації професійно-технічної освіти до потреб економіки конкретних регіонів, сформувало вузькопрофільність у підготовці кваліфікованих робітників. Навчальні технології також спрямовувались на підготовку громадян до професійної діяльності в умовах планової економіки та монополії державної форми власності. Радикальні соціально-політичні і економічні реформи в Україні вимагали впровадження нових механізмів в організації та здійсненні професійно-технічної освіти громадян, що давало змогу насамперед адаптувати підготовку фахівців до ринкової економіки.

Передбачалося створити державні стандарти професійно-технічної освіти, оптимізувати мережу навчальних закладів, удоскона-

лити і демократизувати управління цією ланкою освіти, запровадити економічні механізми у відносинах із замовниками підготовки робітничих кадрів, забезпечити участь профтехосвіти в реалізації Державної програми зайнятості населення та ін. Реформування професійно-технічної освіти мало сприяти прискоренню економічних перебудов в Україні.

У руслі нагальних потреб реформування освітньої системи була сформована і схвалена Верховною Радою України **Програма діяльності уряду на 1997 р.** щодо розвитку освіти [288]. У програмі зазначалось, що освіта потребує прискоренного системного реформування. Ця галузь за структурою та обсягами підготовки кадрів сформувалася в інших соціально-економічних умовах і не відповідає вимогам ринкових перетворень та бюджетним можливостям України. У зв'язку з цим передбачено:

- забезпечити виконання вимог Конституції України щодо обов'язковості повної загальної середньої освіти;
- розробити комплексну програму структурного реформування галузі виходячи з наявних бюджетних можливостей та необхідності збереження визначальних якісних характеристик навчання та виховання молоді, підготовки та перепідготовки кадрів у державі;
- здійснити комплекс заходів щодо всебічного розвитку і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя, вільного розвитку і використання російської та інших мов національних меншин;
- розробити кваліфікаційні характеристики для всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів, затвердити у 1997 р. державні стандарти дошкільної, загальної, професійно-технічної та вищої освіти. Запровадити ступеневу підготовку за всіма напрямами вищої освіти;
- удосконалити мережу державних вищих освітніх закладів шляхом її укрупнення та перепрофілювання;
- запровадити механізм працевлаштування випускників вищих і професійно-технічних закладів освіти через вдосконалення взаємодії між підприємствами різних форм власності, освітніми закладами і державними службами зайнятості населення;
- внести на розгляд Верховної Ради України проекти Законів України "Про базову освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про вищу освіту".

Конкретизація окремих положень державної політики у галузі освіти активно здійснювалась протягом 1996 р. Кабінетом Міністрів України в межах його повноважень.

Так, на засіданні уряду від 28 березня 1996 р. було розглянуто роботу Міносвіти з реформування вищої освіти в Україні. Відзначалось, що залишаються невирішеними такі ключові питання, як впорядкування мережі вищих освітніх закладів, приведення обсягів підготовки фахівців у відповідність до потреб ринкової економіки та можливостей бюджетного фінансування, а Міносвіти, його колегія надто повільно працюють над удосконаленням структури підготовки фахівців і пошуком додаткових джерел фінансування. За таких умов значна кількість вищих закладів освіти опинилася без фінансової та матеріально-технічної підтримки з боку галузевих міністерств і відомств, що може призвести до ліквідації деяких закладів. Не було вжито заходів щодо припинення діяльності освітніх закладів, заснованих на недержавній формі власності, що не мають ліцензії, не відповідають заявленим статусам і назвам. Установилася стійка тенденція старіння науково-педагогічних кадрів та керівництва вищих закладів освіти. Стали поступово зникати форми індивідуальної навчальної та наукової роботи з талановитою молоддю, не забезпечено стимулювання викладачів, які можуть забезпечити високу якість підготовки фахівців. Слабо запроваджуються форми і методи залучення студентських організацій до розв'язання проблем студентського побуту, пошуку місць працевлаштування. Повільно розгортається робота щодо створення національної системи виховання студентської молоді та вдосконалення студентського самоврядування.

Уряд доручив Мінекономіки разом з Міносвіти, іншими міністерствами та відомствами, що мають вищі освітні заклади і беруть участь у виробленні державної освітньої політики, розробити методичні положення про механізм формування державного контракту на підготовку фахівців та на основі цих положень сформувати контрольні показники обсягів їх підготовки за рахунок коштів державного і місцевого бюджетів, інших джерел фінансування на 1997 р. При цьому особливу увагу звернуто на необхідність істотного збільшення навчання кадрів для органів державного управління, спеціалістів ринкової економіки, а також скорочення вечірньої та заочної форм підготовки. Крім того, Мінпраці, Мінекономіки, Міносвіти, Мінстату разом з іншими міністерствами і відомствами доручалось до кінця 1997 р. розробити кваліфікаційні характеристики фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів, які відповідали б вимогам відповідних міжнародних організацій (ЮНЕСКО, МОП та ін.).

Міносвіти зобов'язувалось разом з Мінфіном, Мінекономіки, Мінпраці, іншими міністерствами та відомствами, що мають у своєму віданні вищі освітні заклади, прискорити роботу, пов'язану із запровадженням нових механізмів фінансування освіти і науки, розробити порядок фінансування системи післядипломної освіти, передбачити тимчасові заходи щодо зменшення видатків на утримання вищих закладів освіти та раціонального використання коштів, маючи на увазі:

- запровадження тимчасових нормативів штатної чисельності адміністративно-управлінського і обслуговуючого персоналу закладів освіти, а також диференційованих за групами вищих закладів освіти співвідношень кількості студентів на одного викладача;
- призупинення норм додаткового 15-відсоткового бюджетного фінансування вищих освітніх закладів, акредитованих за IV рівнем.

Крім того, Міносвіти разом з Мінекономіки, урядом Автономної Республіки Крим, обласними, Київською та Севастопольською міськими державними адміністраціями мали опрацювати регіональні програми реформування вищої освіти, передбачивши впорядкування мережі вищих закладів освіти та структури підготовки фахівців за кошти державного та місцевого бюджетів.

Також було запропоновано комісії з питань реформування вищої освіти в Україні розглянути питання та подати на розгляд уряду пропозиції щодо:

- передачі до сфери управління Міносвіти вищих освітніх закладів, що перебувають у віданні інших міністерств і відомств;
- визначення переліку базових державних вищих закладів освіти з метою надання їм адресної державної підтримки.

Було дано відповідне доручення стосовно опрацювання схеми посадових окладів (ставок заробітної плати) науково-педагогічних працівників відповідно до закону про освіту і запровадження більш широкої диференціації заробітної плати працівників залежно від рівня їхньої кваліфікації. Протягом другого кварталу 1996 р. мали бути проаналізовані стан формування та розвитку мережі освітніх закладів недержавних форм власності, дотримання законодавства у цій сфері, рівень та умови підготовки фахівців і відповідність їх сучасним вимогам. Міносвіти доручалось здійснити комплекс заходів щодо впровадження концепції гуманітарної освіти і виховання студентів, прискорення розробки нормативних положень, які визначають особливості організації пошуку, навчання та працевлаштування талановитої молоді.

На засіданні Президії Кабінету Міністрів України 15 серпня 1996 р. розглядався хід підготовки до нового навчального року. Було вирішено забезпечити безумовне виконання вимог Конституції України щодо обов'язковості загальної середньої освіти, взявши на облік усіх підлітків віком до 18 років, які не мають середньої освіти, і залучивши їх до різних форм одержання освіти у закріплених за мікрорайонами загальноосвітніх середніх закладах, припинивши практику зарахування учнів до перших і десятих класів шкіл на конкурсній основі, а також прийняти урядові постанови "Про гарячі обіди дітям-сиротам і дітям із малозабезпечених сімей", "Про встановлення плати за користування підручниками в загальноосвітніх школах", "Про запровадження шкільної форми для учнів середніх закладів освіти".

Міносвіти зобов'язувалось завершити до нового навчального року підготовку всієї навчально-методичної документації для закладів освіти та протягом другого півріччя 1996 р. розробити державні стандарти загальної середньої освіти і подати їх на затвердження Кабінету Міністрів, видати до 1 вересня 1996 р. наказ про переведення підготовчих відділень вищих закладів освіти на госпрозрахунок.

Комісії з питань реформування вищої освіти доручалось розглянути в другому півріччі 1996 р. питання щодо підпорядкування Міносвіти вищих закладів освіти та закладів післядипломної освіти, що перебувають у віданні інших міністерств і відомств, та внести відповідні пропозиції Кабінетові Міністрів.

Президія уряду погодилась з пропозицією Міносвіти про збільшення співвідношення середньої чисельності студентів на одного викладача вищих закладів освіти III-IV рівнів акредитації до норми 13:1.

Було доручено Міносвіти і Мінфіну під час опрацювання проекту Державного бюджету України на 1997 р. передбачити утримання професійно-технічних училищ за рахунок коштів місцевих бюджетів, а також разом з урядом Автономної Республіки Крим, обласними, Київською та Севастопольською міськими державними адміністраціями до 1 січня 1997 р. в установленому порядку подати Кабінетові Міністрів проект відповідного рішення про передачу в комунальну власність зазначених закладів.

З метою скорочення термінів навчання у вищих навчальних закладах Міносвіти пропонувалось разом з Міністерством охорони здоров'я, Мінсільгосппродом, Мінкультури, Державним комітетом з фізичної культури і спорту,

Мінтрансом, Міністерством внутрішніх справ, Міноборони, Мінпраці, Мінекономіки, Мінфіном у двомісячний термін внести проект постанови Кабінету Міністрів України про ступеневу підготовку фахівців.

Невідкладні заходи щодо реформування освіти стали предметом обговорення уряду 12 грудня 1996 р. Було визнано за необхідне прийняти урядові постанови "Про затвердження переліку платних освітніх послуг, які можуть надаватися державними навчальними закладами", "Про зміни в стипендіальному забезпеченні студентів, учнів і слухачів навчальних закладів", "Про впорядкування виплати стипендій аспірантам, а також стипендій Президента України, іменних стипендій студентам, учням навчальних закладів та аспірантам", "Про впорядкування мережі вищих навчальних закладів I та II рівнів акредитації", "Про впорядкування плати за перебування дітей в групах продовженого дня загальноосвітніх шкіл".

Також в основному було схвалено підготовлений проект положення про ступеневу освіту і доручено Міносвіти разом з Мінюстом, Мінекономіки, Мінфіном, Мінпраці доопрацювати та в місячний термін затвердити зазначене положення, передбачивши, що випускники професійно-технічних освітніх закладів і вищих закладів освіти I та II рівнів акредитації навчаються у споріднених навчальних закладах вищого рівня акредитації за скороченим терміном без зниження рівня фундаментальної підготовки.

Уряд погодився з пропозицією Міносвіти про передачу до сфери управління цього міністерства вищих навчальних закладів міністерств та інших центральних органів виконавчої влади, крім навчальних закладів Мінсільгосппроду, Міністерства охорони здоров'я, Мінкультури, Мінфіну, Мінзв'язку, Мінтрансу, Міноборони, Міністерства внутрішніх справ, Служби безпеки, Міністерства закордонних справ, Національної гвардії та Держкомкордону. Міносвіти, Мінфін, Мінекономіки зобов'язувались разом з урядом Автономної Республіки Крим, обласними, Київською та Севастопольською міськими державними адміністраціями у I кварталі 1997 р. подати Кабінетові Міністрів узгоджені пропозиції щодо вдосконалення мережі вищих навчальних закладів, передбачивши ліквідацію вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, що здійснюють підготовку спеціалістів тільки за вечірньою або заочною формами навчання, мають нечисленні контингенти студентів; об'єднання однопрофільних навчальних закладів, приєднання технікумів, коледжів, інститутів підвищення кваліфікації до споріднених університетів, академій, інститутів.

Була прийнята пропозиція про порядок фінансування професійно-технічних навчальних закладів, згідно з яким виплата заробітної плати працівникам і стипендії учням цих закладів здійснюватиметься за рахунок коштів державного бюджету, а решта витрат - за рахунок коштів місцевих бюджетів.

Мінекономіки, Міносвіти, Мінфіну доручалось розробити і у квітні 1997 р. подати на затвердження Кабінетові Міністрів проект державного замовлення на підготовку кадрів виходячи з наявних бюджетних коштів, потреб суспільства у спеціалістах відповідних профілів та збереження якісних характеристик системи освіти, а Міносвіти, Мінпраці, Мінекономіки з метою забезпечення універсальності підготовки фахівців, приведення номенклатури спеціальностей у відповідність до потреб ринку праці та скорочення нечисленних структурних підрозділів навчальних закладів підготувати у II кварталі 1997 р. новий перелік напрямів та спеціальностей усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Шляхи реалізації цих та інших політичних рішень щодо реформування освітньої системи обговорювались на розширених засіданнях колегії Міносвіти 14 січня 1997р. за участю прем'єр-міністра П.І.Лазаренка [78, 133,281] та 19 лютого 1997 р. за участю віце-прем'єр-міністра І.Ф.Кураса [74,125].

Контрольні запитання

1. Які конституційні гарантії громадянам щодо освіти визначені в Основному законі України?
2. В якому законі здійснена конкретизація освітньої політики?
3. Які органи визначають державну освітню політику та беруть участь у її виробленні?
4. Що є основною метою освіти в Україні?
5. Назвіть основні принципи національної освіти.
6. З якою метою прийнята Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття")?
7. Якими актами започатковані реформа вищої освіти та професійно-технічної освіти?
8. Охарактеризуйте роль уряду у виробленні національної освітньої політики.
9. Сформулюйте основні положення державної політики в освіті на сучасному етапі суспільних реформ.

Розділ V

ОРГАНИ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

1. ЦЕНТРАЛЬНІ ОРГАНИ ДЕРЖАВНОЇ ВИКОНАВЧОЇ ВЛАДИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

За законом [64] в Україні для управління освітою створюється система державних органів управління і органів громадського самоврядування, які діють у межах повноважень, визначених законодавством.

До центральних органів державної влади, що здійснюють керівництво у сфері освіти, належать:
- Міністерство освіти (Міносвіти);
- міністерства і відомства, яким підпорядковані заклади освіти;
- Вища атестаційна комісія (ВАК).

Міносвіти України:
- бере участь у визначенні державної політики в галузі освіти;
- реалізує державну освітню політику, здійснює контроль за її втіленням та дотриманням актів законодавства про освіту;
- розробляє програми розвитку та державні стандарти освіти;
- визначає нормативи матеріально-технічного, фінансового забезпечення освітніх закладів;
- здійснює керівництво державними закладами освіти, контроль за дотриманням державних освітніх стандартів, державне інспектування;
- проводить акредитацію вищих та професійно-технічних закладів освіти, видає їм ліцензії, сертифікати;
- формує і розміщує державне замовлення на підготовку спеціалістів з вищою освітою;
- розробляє умови прийому до закладів освіти;
- забезпечує випуск навчальної літератури;
- розробляє проекти положень про освітні заклади, що затверджуються урядом;
- організовує атестацію педагогічних і науково-педагогічних працівників щодо присвоєння їм кваліфікаційних категорій, педагогічних та вчених звань.

Акти Міносвіти, прийняті у межах його повноважень, є обов'язковими для інших органів управління освітою, освітніх закладів. Структурні підрозділи Міносвіти наведені в *табл. 5.1.*

Міністерства і відомства, яким підпорядковані заклади освіти, разом з Міносвіти беруть участь у здійсненні державної політики в галузі освіти, у проведенні державного інспектування та акредитації освітніх закладів, контролюють дотримання вимог щодо якості освіти, організовують впровадження в освітню практику досягнень науки і передового досвіду. Акти цих міністерств та відомств, прийняті в межах їх компетенції, є обов'язковими для місцевих органів державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, підпорядкованих їм органів управління освітою, освітніх закладів відповідного профілю. В *табл. 5.2а - 5.2г* показана організаційна структура підрозділів управління закладами освіти низки міністерств, що мають освітні заклади.

Інші повноваження Міносвіти, міністерств і відомств, яким підпорядковані закла-

Таблиця 5.1

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ

(за станом на 1 січня 1997 р.)

МІНІСТР

Перші заступники - 2

Заступники - 3

№	УПРАВЛІННЯ	ВІДДІЛИ	ІНШІ ПІДРОЗДІЛИ
1	2	3	4
1	**Управління справами і контролю**	• Відділ організаційної роботи • Відділ контролю • Загальний відділ • Господарський відділ	• Архів • Експедиція • Друкарське бюро
2	**Головне управління акредитації**	• Організаційно-нормативний відділ • Експертний відділ	
3	**Головне управління загальної середньої освіти**	• Організаційно-педагогічний відділ • Відділ нормативно-правового забезпечення • Організаційно-методичний відділ • Відділ шкіл національних меншин і навчальних закладів нових типів	
4	**Головне управління професійно-технічної освіти**	• Відділ навчальних закладів промисловості • Відділ навчальних закладів будівництва і сфери послуг • Відділ навчальних закладів сільського господарства • Навчально-виробничий відділ • Відділ підготовки та підвищення кваліфікації робітників	
5	**Головне управління вищої освіти**	• Відділ вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації • Відділ вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації • Відділ навчально-методичної роботи • Відділ педагогічної освіти • Відділ післядипломної освіти	
6	**Головне управління науки**	• Науково-організаційний відділ • Відділ науково-виробничої та інноваційної діяльності	

1	2	3	4
7	**Управління шкіл-інтернатів та дитячих садків**	• Відділ дошкільних закладів • Відділ інтернатних закладів	
8	**Управління гуманітарної освіти та виховання**	• Відділ гуманітарних питань освіти • Відділ організації виховної роботи • Відділ психолого-соціологічного забезпечення	
9	**Управління керівних і науково-педагогічних кадрів**	• Відділ керівних кадрів • Відділ організації підготовки науково-педагогічних кадрів • Відділ атестації науково-педагогічних кадрів	
10	**Управління міжнародного співробітництва**	• I територіальний відділ • II територіальний відділ	
11	**Головне управління економіки і фінансування**	• Відділ фінансування • Відділ прогнозування, нормативів та статистики • Відділ праці і заробітної плати • Відділ організації бухгалтерського обліку і звітності	
12	**Управління розвитку матеріальної бази і будівництва**	• Відділ капітального будівництва і проектних робіт • Виробничо-технічний відділ • Відділ капітального ремонту і соціальних питань	
13	**Контрольно-ревізійне управління**		
14		**Спецвідділ**	
15		**Юридичний відділ**	
16		**Відділ безпеки життєдіяльності**	
			Бібліотека
17			**Служби експлуатації будинків (2) Варта (2)**

ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УСТАНОВИ ПРИ МІНІСТЕРСТВІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

- Державна інспекція закладів освіти України
- Український інститут підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти
- Інститут змісту і методів навчання
- Український міжнародний центр "ОСВІТА"
- Центр по усиновленню дітей
- Центральний спортивний клуб "Гарт"
- Український державний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді
- Український державний центр науково-технічної творчості учнівської молоді
- Український державний центр туризму і краєзнавства учнівської молоді
- Національний центр естетичного виховання учнівської молоді
- Державне виробничо-видавниче підприємство "Компас"
- Державне підприємство "ТАКТ" з розробки програмного забезпечення та постачання комп'ютерних матеріалів для навчальних закладів
- Видавництво "Педагогічна преса"

Таблиця 5.2а

МІНІСТЕРСТВО СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА І ПРОДОВОЛЬСТВА УКРАЇНИ

ГОЛОВНЕ УПРАВЛІННЯ КАДРОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ І АГРАРНОЇ ОСВІТИ

(за станом на 1 березня 1997 р.)

Заступник міністра - начальник Головного управління

№	УПРАВЛІННЯ	ВІДДІЛИ
1	Управління кадрів	• Відділ кадрів центрального апарату • Відділ кадрів сільського господарства
2	Управління вищих навчальних закладів	• Відділ координації навчально-методичної роботи • Відділ науково-педагогічних кадрів
3	Управління підготовки молодших спеціалістів та підвищення кваліфікації кадрів	• Відділ технікумів • Відділ перепідготовки і підвищення кваліфікації кадрів
Всього по головному управлінню 27 посад		

Таблиця 5.26

МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

Перший заступник міністра

ГОЛОВНЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ
(за станом на 1 лютого 1997 р.)

Начальник

№	ВІДДІЛИ
1	Відділ закладів освіти III-IV рівнів акредитації
2	Відділ закладів освіти I-II рівнів акредитації
Всього по головному управлінню 8 посад	

Таблиця 5.2

МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ І МІСТЕЦТВ

Заступник міністра

УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
(за станом на 1 лютого 1997 р.)

Начальник
Головний спеціаліст - 4

Всього по управлінню 5 посад

Таблиця 5.

МІНІСТЕРСТВО ТРАНСПОРТУ

Міністр

Начальник головного управління кадрової політики та навчальних закладів

ВІДДІЛ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
(за станом на 1 лютого 1997 р.)

Начальник
Головний спеціаліст - 1 Провідний спеціаліст - 1 Спеціаліст II категорії - 1

Всього по відділу 4 посади

ди освіти, визначаються положеннями про них. Так, положенням про Міносвіти, затвердженим Кабінетом Міністрів України, [69] встановлено, що для погодженого вирішення питань компетенції міністерства, обговорення найважливіших напрямків діяльності і розвитку освіти утворюється *колегія* в складі міністра (голова колегії), його заступників, керівних працівників міністерства, інших центральних органів державної виконавчої влади та представників відповідних громадських об'єднань. Члени колегії затверджуються урядом, її рішення проводяться в життя наказами міністра. При міністерстві функціонують також *Державна інспекція закладів освіти, Науково-методична рада*. Для організації та проведення атестації науково-педагогічних кадрів, пов'язаної з присвоєнням учених звань доцента і професора, під головуванням міністра створюється *Атестаційна колегія*, яка формується з числа членів колегій міністерств, що мають освітні заклади, та науково-педагогічних працівників вищих закладів освіти. Персональний склад Атестаційної колегії і положення про неї затверджуються Міносвіти [23,284].

У *табл. 5.3* наведена частка освітніх закладів України, що знаходяться у віданні Міносвіти [324-326].

Вища атестаційна комісія, яка утворена Указом Президента України 25 лютого 1992 р., організовує і проводить атестацію наукових і науково-педагогічних кадрів, керує роботою з присудження наукових ступенів кандидата наук та доктора наук, присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника. Положення про порядок присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань затверджене урядовою постановою від 20 травня 1992 р. [272].

Положенням про ВАК, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 27 березня 1996 р. [234], для розгляду найважливіших питань розвитку науки і техніки, обговорення напрямів діяльності та роботи апарату ВАК утворюється *Головна рада* ВАК з числа провідних учених і висококваліфікованих фахівців у кількості до 70 чол. Очолює Головну раду голова ВАК, за його поданням уряд затверджує склад ради. Рішення Головної ради мають рекомендаційний характер і є обов'язковими для розгляду на президії та головою ВАК [214].

Для оперативного та узгодженого вирішення поточних питань компетенції ВАК, утворюється її *президія* у кількості до 20 чол. у складі голови ВАК, його заступників, ученого секретаря, представників інших центральних органів державної виконавчої влади та наукових організацій. Президія ВАК розглядає рішення Головної ради, готує пропозиції для її розгляду. Склад президії за поданням голови ВАК затверджується Кабінетом Міністрів України терміном на 3 роки.

Структурні підрозділи ВАК наведені у *табл. 5.4.*

Для розгляду конкретних питань стосовно присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань при ВАК утворюються експертні ради з відповідних спеціальностей. Положення про експертні ради затверджує ВАК.

2. ПОВНОВАЖЕННЯ І СТРУКТУРА МІСЦЕВИХ ОРГАНІВ ДЕРЖАВНОЇ ВИКОНАВЧОЇ ВЛАДИ ТА ОРГАНІВ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ

Місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування здійснюють державну політику в галузі освіти і в межах їх компетенції [64,229,244]:

- встановлюють не нижче визначених Міносвіти нормативів обсяги бюджетного фінансування освітніх закладів комунальної власності та фінансують їх утримання;
- забезпечують розвиток мережі закладів освіти, зміцнення їх матеріальної бази, господарське обслуговування;
- здійснюють соціальний захист працівників освіти, дітей, учнів, студентів, створюють умови для їх виховання, навчання і роботи відповідно до нормативів матеріально-технічного та фінансового забезпечення;
- організовують облік дітей дошкільного і шкільного віку, контролюють виконання вимог щодо їх освіти;
- вирішують у встановленому порядку питання, пов'язані з опікою і піклуванням про неповнолітніх, які залишилися без піклування батьків, дітей-сиріт, захист їхніх прав, надання матеріальної та іншої допомоги;
- створюють належні умови за місцем проживання для виховання дітей, молоді, розвитку їхніх здібностей, задоволення інтересів;
- забезпечують у сільській місцевості регулярне безкоштовне підвезення до місця навчання і додому дітей дошкільного віку, учнів та педагогічних працівників;
- організовують професійне консультування молоді та продуктивну працю учнів;

Таблиця

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ У 1995 Р.

ПОКАЗНИК	УКРАЇНА	МІНОСВІТИ	ЧАСТКА, %
Дошкільна освіта			
Дошкільні заклади освіти, тис.	21,4	10,2	48
У них дітей, млн	1,54	0,96	62
Педагогічних працівників, тис.	203	125	61
Середня загальна освіта			
Середні заклади освіти, тис.	22,3	22,1	99,1
У них учнів, млн	7,14	7,13	99,9
Педагогічних працівників, тис.	596	595	99,8
Професійно-технічна освіта			
Професійно-технічні заклади освіти, тис.	1179	1161	98,5
У них учнів, тис.	555	552	99,5
Педагогічних працівників, тис.	57	56	98
Вища освіта I-II рівнів			
Вищі заклади освіти	782	199	25
У них студентів, тис.	618	168	27
Педагогічних працівників, тис.	41,6	8,3	20
Вища освіта III-IV рівнів			
Вищі заклади освіти	255	112	44
У них студентів, тис.	923	653	71
Науково-педагогічних працівників, тис.	77,9	51,9	67
Аспірантура			
Аспірантів, тис.	17,5	10,8	62
Докторантура			
Докторантів	1105	750	68

Таблиця 5.4

ВИЩА АТЕСТАЦІЙНА КОМІСІЯ УКРАЇНИ

(за станом на 1 квітня 1997 р.)

Голова

Перший заступник - 1

Заступник - 1

Вчений секретар - 1

№	ВІДДІЛИ
1	• Відділ суспільних і гуманітарних наук
2	• Відділ фізико-математичних наук та наук про землю
3	• Відділ технічних наук
4	• Відділ спеціальних наук
5	• Відділ медичних, біологічних, хімічних та аграрних наук
6	• Інспекційно-протокольний відділ
7	• Методично-інформаційний відділ
8	• Загальний відділ

- визначають потреби, обсяги і розробляють пропозиції щодо державного замовлення на підготовку робітничих кадрів для регіону.

Місцеві органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування створюють відповідні *органи управління освітою* [64], напрямками діяльності яких є:

- управління закладами освіти комунальної власності;

- організація навчально-методичного забезпечення закладів освіти, вдосконалення професійної кваліфікації педагогічних працівників, їх атестація у встановленому Міносвіти порядку;

- координація дій педагогічних, виробничих колективів, сім'ї, громадськості з питань навчання і виховання дітей;

- визначення потреб, розроблення пропозицій щодо державного контракту і формування регіонального замовлення на педагогічні кадри, укладання договорів на їх підготовку;

- контроль за дотриманням вимог щодо змісту, рівня і обсягу освіти, атестація закладів освіти, що перебувають у комунальній власності.

Місцеві органи управління освітою у здійсненні своїх повноважень підпорядковані місцевим органам державної виконавчої влади, органам місцевого самоврядування та відповідним державним органам управління освітою в порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України. Зокрема, розпорядженням Президента України від 12 січня 1996 р. "Про впорядкування структури місцевих державних адміністрацій" [226] установлено, що управління освіти обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій підпорядковуються головам цих адміністрацій та відповідному центральному органу державної виконавчої влади, тобто Міносвіти.

Постановою уряду від 18 березня 1996 р. затверджено Типове положення про управління освіти обласної, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій [239].

Управління освіти у межах своїх повноважень здійснює керівництво освітньою сферою на території області, міст Києва та Севастополя.

Основними завданнями управління є:

- реалізація державної політики в галузі освіти;
- контроль за дотриманням актів законодавства з питань освіти, забезпеченням освітніми закладами державних вимог щодо змісту, рівня та обсягу дошкільної, позашкільної, загальної середньої та професійно-технічної освіти;
- організація кадрового і науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу;
- розробка прогнозів розвитку мережі освітніх закладів;
- здійснення керівництва закладами освіти, що належать до сфери управління обласної (міської) державної адміністрації, організація їх матеріально-фінансового забезпечення.

Управління очолює начальник, який призначається на посаду і звільняється з посади головою обласної (міської) державної адміністрації за погодженням з міністром освіти.

Для погодженого вирішення питань, що належать до компетенції управління освіти, може створюватися *колегія* у складі начальника управління (голова колегії), його заступників, інших працівників. Склад колегії затверджується головою обласної (міської) державної адміністрації. Рішення колегії проводяться в життя наказами начальника управління. Для розгляду рекомендацій та пропозицій з основних напрямків діяльності управління, обговорення найважливіших програм і вирішення інших питань при управлінні можуть створюватися *наукова рада* та *комісії* у складі вчених і висококваліфікованих спеціалістів. Структурні підрозділи Головного управління освіти Київської міської державної адміністрації та відділу освіти Печерської районної державної адміністрації м. Києва показані в *табл. 5.5 і 5.6.*

3. ОРГАНИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

Організаційно-правова основа діяльності і органи управління освітнього закладу визначаються типовим положенням про заклад, а конкретні форми управління - його статутом. Положення про заклади освіти затверджуються Кабінетом Міністрів України, їх статути - Міносвіти стосовно закладів, що засновані на загальнодержавній формі власності та перебувають у його віданні; міністерствами і відомствами, яким підпорядковані освітні заклади, за погодженням з Міносвіти; Міносвіти стосовно вищих закладів освіти, заснованих не на загальнодержавній формі власності; місцевими органами державної виконавчої влади та органами місцевого самоврядування щодо державних освітніх закладів, що перебувають у комунальній власності, і закладів освіти

Таблиця 5.5

ГОЛОВНЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ КИЇВСЬКОЇ МІСЬКОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

(за станом на 1 лютого 1997 р.)

НАЧАЛЬНИК ГОЛОВНОГО УПРАВЛІННЯ

Перший заступник - начальник управління - 1
Заступники - 2
Заступники - начальники управлінь - 3

№	УПРАВЛІННЯ	ВІДДІЛ	СЕКТОР тощо
1	**Управління загальної середньої освіти**		• Сектор організаційно-педагогічної роботи • Сектор соціального захисту дітей
2	**Управління професійно-технічної освіти**	• Відділ професійної підготовки та перепідготовки кадрів	• Сектор навчально-виховної роботи та соціальних питань
3	**Управління правового забезпечення кадрів та дошкільних закладів**		• Сектор кадрової роботи та педагогічних навчальних закладів • Сектор дошкільних закладів
4	**Фінансово-економічне управління**	• Відділ економіки та фінансування професійно-технічної освіти • Відділ економіки освіти	
5			• **Сектор соціального розвитку, гуманітарної освіти та національного виховання**
6			• **Сектор господарського забезпечення та експлуатації закладів освіти**
7			**Канцелярія**
			Секретар начальника
Всього по головному управлінню 38 посад			

ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УСТАНОВИ ПРИ ГОЛОВНОМУ УПРАВЛІННІ ОСВІТИ

- Психолого-медико-педагогічна консультація
- Координаційний центр допризовної підготовки, фізичної культури і спорту
- Відділ технічного нагляду
- Відділ по наданню методичної допомоги та контролю за фінансово-господарською діяльністю

Всього по організаціях і установах 23 посади

Таблиця 1

ВІДДІЛ ОСВІТИ
ПЕЧЕРСЬКОЇ РАЙОННОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ М.КИЄВА

(за станом на 1 січня 1997 р.)

Завідуючий відділом
Заступник завідуючого відділом - 1
Головні спеціалісти - 3
Секретар друкарка - 1

Всього по відділу 6 посад

УСТАНОВИ ПРИ ВІДДІЛІ ОСВІТИ

Методичний кабінет (6 посад)
Централізована бухгалтерія (25 посад)
Господарська група (4 посади)
Фільмотека (2 посади)

Всього по установах 37 посад

(крім вищих), заснованих на інших формах власності. За законом заклад освіти очолює його керівник - завідуючий, директор, ректор, президент тощо.

Дошкільний заклад освіти. Положення про цей заклад затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 1 вересня 1993 р. [69]. У дошкільному освітньому закладі створюється дорадчий колегіальний орган - педагогічна рада, функції та порядок роботи якої визначаються положенням і статутом закладу. До складу педагогічної ради входять усі педагогічні працівники дошкільного закладу освіти, вчителі школи, батьки. Головою педагогічної ради є завідуючий закладом, секретар обирається з числа педагогічних працівників. Педагогічна рада розглядає питання навчально-виховного процесу та приймає відповідні рішення.

Фінансово-господарська діяльність державного дошкільного закладу освіти здійснюється за рахунок бюджетних і залучених коштів.

Дошкільний освітній заклад підпорядкований і підзвітний засновникові чи уповноваженому ним органу. Основною формою контролю є атестація. Контроль за дотриманням державних стандартів дошкільної освіти здійснюється місцевими органами державної виконавчої влади.

Середній загальноосвітній заклад. Положення про нього затверджено урядовою постановою від 19 серпня 1993 р. [69].

Безпосереднє управління закладом здійснюється його директором та органами громадського самоврядування. Вищим органом громадського самоврядування є загальні збори (конференція). У середньому загальноосвітньому закладі створюється дорадчий колегіальний орган - педагогічна рада. Головою педагогічної ради є директор закладу.

Джерелами фінансування закладу є кошти місцевого (державного) бюджету, що надходять за нормативами фінансування загальної середньої освіти; кошти від надання додаткових освітніх послуг; прибутки від реалізації власної продукції та здавання в оренду приміщень, споруд, обладнання; кредити банків; добровільні грошові внески і пожертвування.

Контроль за забезпеченням середнім загальноосвітнім закладом державних стандартів освіти здійснюється відповідними структурними підрозділами місцевих органів державної виконавчої влади. Основною формою контролю є атестація.

Професійно-технічний заклад освіти. Положення про такий заклад затверджено постановою уряду від 7 вересня 1993 р. [69].

Діяльністю державного професійно-технічного закладу освіти керує директор. Наказом директора створюється педагогічна рада, яка розглядає питання організації та здійснення навчально-виховного процесу. Вищим органом громадського самоврядування державного професійно-технічного освітнього закладу є загальні збори (конференція) його колективу, які за участю не менш як двох третин від загальної кількості працівників обирають раду закладу. Рада розглядає питання фінансово-господарської діяльності, перспективи розвитку тощо, її рішення мають дорадчий характер.

Державний професійно-технічний заклад освіти фінансується на нормативній основі за рахунок коштів державного бюджету, підприємств, додаткових джерел. Заклад іншої форми власності фінансується засновником в обсягах, не нижчих від державних нормативів.

Вищий заклад освіти. Положення про цей заклад затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 5 вересня 1996 р. [235].

Управління вищим закладом освіти здійснюється на основі суміщення прав центральних органів виконавчої влади та керівництва вищого закладу освіти, розмежування повноважень, поєднання єдиноначальності та самоврядування, реалізації прав власника на використання свого майна. Безпосереднє управління діяльністю закладу здійснює на засадах єдиноначальності уповноважений засновником керівник (президент, ректор, директор).

Вищим колегіальним органом самоврядування є загальні збори чи конференція. Порядок обрання делегатів конференції встановлюється статутом закладу. При цьому не менш як три чверті від загальної чисельності делегатів мають становити викладачі та наукові працівники.

Для координації діяльності вищих освітніх закладів в Автономній Республіці Крим, областях (регіонах) створюються ради ректорів (директорів) вищих закладів освіти. Положення про ці ради затверджує Міносвіти. Голови рад ректорів (директорів) організовують діяльність рад разом з Міносвіти України, Міносвіти Автономної Республіки Крим, обласними, Київським міським органами державної виконавчої влади. Рішення рад керівників вищих закладів освіти мають рекомендаційний характер. З метою поліпшення координації діяльності, обміну досвідом роботи вищі заклади освіти в установленому порядку можуть утворювати асоціації або інші об'єднання.

Для вирішення основних питань діяльності вищого освітнього закладу відповідно до його статуту створюються:

- робочі органи - ректорат, деканати (для закладів III-IV рівнів акредитації), адміністративна рада (для закладів I-II рівнів акредитації), приймальна комісія;
- дорадчі органи - вчена рада (для закладів III-IV рівнів акредитації), педагогічна рада (для закладів I-II рівнів акредитації), бюджетно-фінансова комісія тощо.

Положення про робочі і дорадчі органи та їх функції затверджуються наказом керівника закладу.

З метою забезпечення діяльності вищого закладу освіти його засновник передає у користування та оперативне управління закладу споруди, будівлі, майнові комплекси, обладнання, а також інше майно, що належать засновникові на правах власності.

Фінансування вищих освітніх закладів здійснюється за рахунок коштів відповідних бюджетів, галузей народного господарства, державних підприємств і організацій, а також додаткових джерел фінансування. Заклад самостійно використовує бюджетні та позабюджетні кошти відповідно до загального кошторису, що затверджується органом управління, у підпорядкуванні якого перебуває заклад освіти.

4. ГРОМАДСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ В ОСВІТІ

Органи державного управління освітою взаємодіють з органами громадського самоврядування в освіті. За законом [64] останні вносять пропозиції щодо формування державної політики в галузі освіти, вирішують у межах своїх повноважень питання навчально-виховної, науково-дослідної, методичної, економічної і фінансово-господарської діяльності закладів освіти.

Органами громадського самоврядування в освіті є:
- загальні збори (конференція) колективу закладу освіти;
- районна, міська, обласна конференції педагогічних працівників, з'їзд працівників освіти Автономної Республіки Крим;
- Всеукраїнський з'їзд працівників освіти.

Органи громадського самоврядування в освіті можуть об'єднувати учасників навчально-виховного процесу, спеціалістів певного професійного спрямування.

Повноваження органів громадського самоврядування в освіті визначає в межах чинного законодавства Міносвіти за участю представників профспілок, всеукраїнських педагогічних (освітянських) об'єднань, приміром таких, як Педагогічне товариство України, Творча спілка вчителів України, Академія наук вищої школи України, Асоціація вищих закладів освіти України й інші [328, 330, 331].

Самоврядування закладів освіти передбачає їх право на:

- самостійне планування роботи, вирішення питань навчально-виховної, науково-дослідної, методичної, економічної і фінансово-господарської діяльності;
- участь у формуванні планів прийому учнів, студентів, слухачів з урахуванням державного контракту (замовлення) та угод підприємств, установ, організацій, громадян;
- визначення змісту компоненту освіти, що надається закладом освіти понад визначений державою обсяг;
- прийняття на роботу педагогічних, науково-педагогічних та інших працівників, а також фахівців з інших держав, у тому числі за контрактами;
- самостійне використання усіх видів асигнувань, затвердження структури і штатного розкладу в межах встановленого фонду заробітної плати;
- здійснення громадського контролю за організацією харчування, охорони здоров'я, охорони праці в закладах освіти.

У вищих освітніх закладах функціонує студентське самоврядування з метою забезпечення виконання студентами своїх обов'язків та захисту їхніх прав і сприяє формуванню у них навичок організатора, керівника. Найвищим органом студентського самоврядування є загальні збори (конференція) студентів, на яких: затверджується положення про студентське самоврядування, обирається виконавчий орган останнього, визначаються структура і термін повноважень, заслуховується звіт цього органу. Виконавчий орган студентського самоврядування структурного підрозділу закладу обирається на загальних зборах (конференції) студентів відповідного підрозділу.

5. ОРГАНИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

Відповідно до статті "Державні стандарти освіти" закону про освіту та на підставі Указу Президента України від 10 жовтня 1995 р. "Про заходи щодо вдосконалення діяльності органів освіти" [241] Кабінет Міністрів України 12 лютого 1996 р. прийняв постанову "Про ліцензування, атестацію та акредитацію закладів освіти", якою затверджені [252]:

- Положення про Державну акредитаційну комісію та її персональний склад,
- Положення про ліцензування закладів освіти,
- Положення про акредитацію вищих закладів освіти,
- Положення про атестацію професійно-технічних закладів освіти.

Постановою встановлено, що державні загальноосвітні заклади можуть провадити діяльність і видавати документи державного зразка про одержання загальної середньої освіти до проведення планової атестації цих закладів; державні професійно-технічні заклади освіти, ліцензовані станом на 1 січня 1996 р., мають право видавати документи державного зразка про одержання професійно-технічної освіти до проведення їх чергової атестації. Уряд Автономної Республіки Крим, обласні, Київська та Севастопольська міські державні адміністрації зобов'язані з 1 липня 1996 р. припинити діяльність закладів освіти, які не отримали ліцензії на проведення освітньої діяльності. Міносвіти доручено затвердити типове положення про атестацію середніх загальноосвітніх, позашкільних, дошкільних закладів освіти і закладів освіти для громадян, які потребують соціальної допомоги та реабілітації, а також до 31 грудня 1996 р. разом з місцевими державними адміністраціями провести перевірку виконання умов і правил здійснення освітньої діяльності закладами освіти, які отримали ліцензії, а також привести статуси і назви цих закладів відповідно до змісту заявленої діяльності.

Мета цих заходів - запровадити в Україні систему органів управління якістю освіти, контролю за додержанням державних стандартів освіти.

Державна акредитаційна комісія (ДАК). За положенням ДАК є постійно діючим органом, який забезпечує виконання вимог до ліцензування, атестації та акредитації вищих і професійно-технічних освітніх закладів за напрямками (спеціальностями) підготовки та перепідготовки фахівців, надання та зміни статусів цих закладів.

Основними завданнями ДАК є:

- формування і забезпечення разом з міністерствами та відомствами, що мають заклади освіти, виконання державних вимог до вищої та професійно-технічної освіти, якості підготовки фахівців і робітничих кадрів;
- координування і проведення ліцензування, атестації та акредитації закладів освіти і напрямків (спеціальностей) підготовки фахівців, установлення відповідних вимог та критеріїв;
- координування роботи з нагляду за виконанням закладами освіти умов провадження освітньої діяльності, на яку видана ліцензія, та з організації нострифікації документів про вищу і професійно-технічну освіту;
- установлення вимог і критеріїв ліцензування, атестації та акредитації закладів освіти;
- інформування громадськості про наслідки ліцензування, атестації й акредитації закладів освіти.

До складу ДАК, крім її голови - міністра освіти, входять представники Міносвіти, міністерств і відомств, місцевих органів державної виконавчої влади, провідні фахівці закладів освіти та наукових установ. Персональний склад ДАК затверджено урядом. Організацію роботи ДАК забезпечує Міносвіти. ДАК формує склад фахових і регіональних експертних рад з питань ліцензування, атестації та акредитації закладів освіти. Типові положення про фахову та регіональну експертну раду з питань ліцензування, атестації та акредитації закладів освіти затверджені Міносвіти.

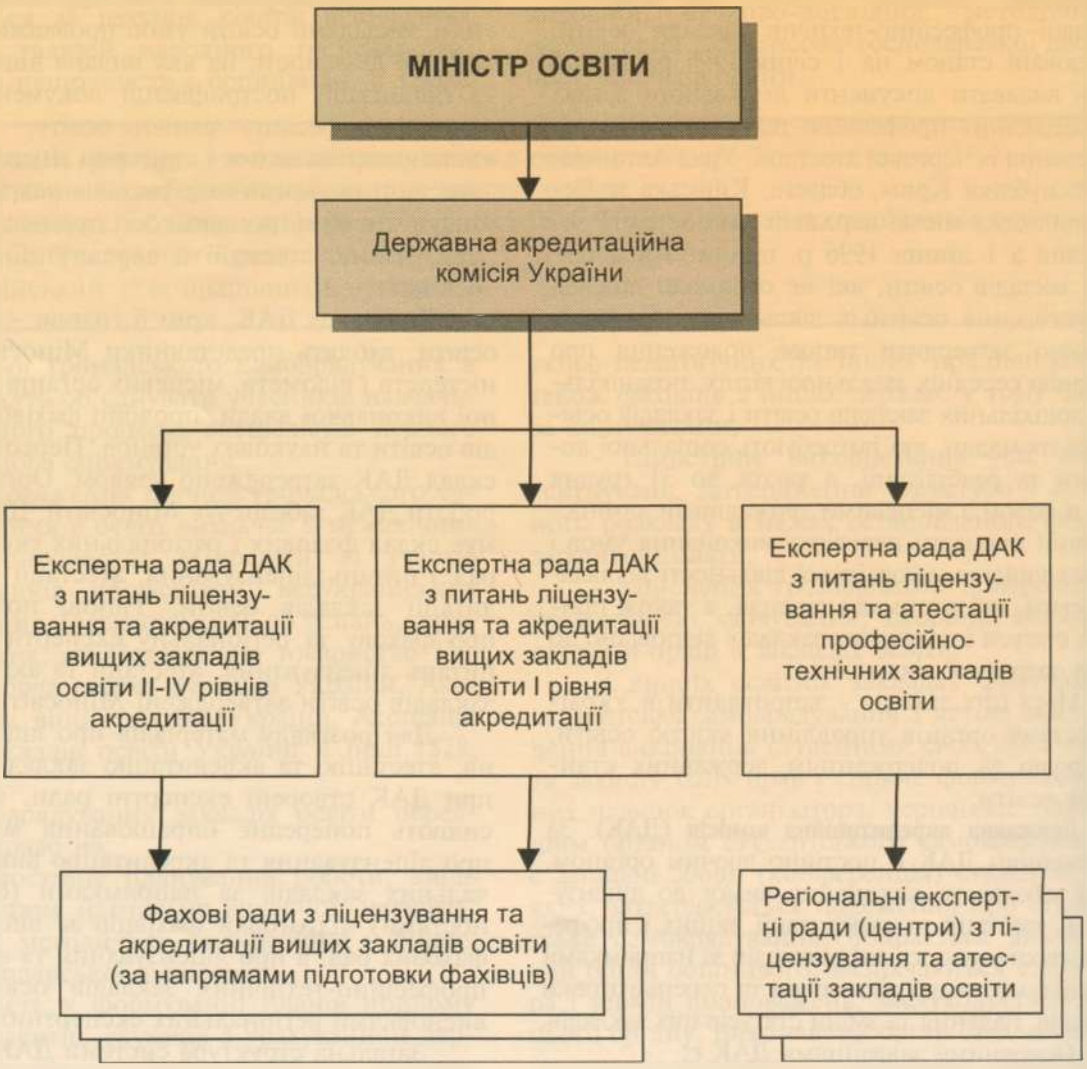
Для розгляду матеріалів про ліцензування, атестацію та акредитацію закладів освіти при ДАК створені експертні ради, які здійснюють попереднє опрацювання матеріалів про ліцензування та акредитацію вищих навчальних закладів за напрямками (спеціальностями) підготовки фахівців за висновками фахових рад, а про ліцензування та атестацію професійно-технічних закладів освіти - за висновками регіональних експертних рад.

Загальна структура системи ДАК наведена на *рис. 5.1.*

Ліцензування. Відповідно до положення про ліцензування закладів освіти освітні заклади, їх філіали, окремі навчальні підрозділи підприємств, установ і організацій незалежно

Рисунок 5.1

ЗАГАЛЬНА СТРУКТУРА СИСТЕМИ ДЕРЖАВНОЇ АКРЕДИТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ



від їх відомчого підпорядкування та форм власності можуть розпочинати діяльність з окремих видів і напрямків, пов'язану з наданням послуг для одержання загальної середньої та професійно-технічної освіти, підготовкою спеціалістів різних рівнів кваліфікації, лише після отримання ліцензії. Ліцензування здійснюється шляхом експертного підтвердження спроможності закладу освіти проводити діяльність за заявленими видами і напрямками. Ліцензії залежно від рівня та виду освітньої діяльності за рішенням ДАК видає Міносвіти або уряд Автономної Республіки Крим, обласні, Київська та Севастопольська міські державні адміністрації за місцем розташування закладу освіти.

Перед видачею ліцензії проводиться експертиза спроможності закладу освіти здійснювати заявлену діяльність. За напрямками вищої освіти експертизу проводять фахові ради, які створюються ДАК; за видами діяльності, пов'язаної з наданням загальної середньої та професійної освіти, - регіональні експертні ради або центри, які створюються при органах державного управління освітою Автономної Республіки Крим, обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій. Порядок роботи фахових і регіональних експертних рад визначають органи, які надають ліцензії на провадження освітньої діяльності на основі типових положень про ці ради.

Для організації навчання з видів і напрямків освітньої діяльності, провадження якої зумовлено спеціальними правилами, заклад освіти надає ДАК дозвіл державного органу, до компетенції якого належить нагляд за їх додержанням. Заклади, які отримали ліцензії на провадження освітньої діяльності, вносяться до Державного реєстру закладів освіти. Контроль за дотриманням закладом освіти умов провадження освітньої діяльності здійснюється ДАК разом з органами, що видали ліцензію на провадження цієї діяльності.

Акредитація. Акредитація вищого закладу освіти - це визнання статусу вищого освітнього закладу, підтвердження його здатності здійснювати підготовку фахівців на рівні державних вимог з певного напрямку (спеціальності). Акредитація проводиться за ініціативою вищого закладу освіти. Підвищення рівня підготовки фахівців з певного напрямку (спеціальності), а також статусу вищого освітнього закладу здійснюється виключно шляхом проведення акредитації.

Для акредитації щодо підготовки фахівців з певного напрямку (спеціальності) вищий заклад освіти подає до відповідної фахової ради розглянуті й схвалені вченою радою цього закладу матеріали самоаналізу діяльності за заявленим напрямком і рівнем підготовки фахівців. Зазначені матеріали готуються згідно з вимогами, визначеними ДАК. За результатами експертизи фахова рада готує мотивований висновок про відповідність або невідповідність заявленого рівня підготовки фахівців з напрямку (спеціальності) встановленим вимогам та надсилає його разом із зазначеними матеріалами до ДАК, яка приймає рішення про акредитацію.

Вищий освітній заклад визнається акредитованим за певним рівнем і статусом, якщо за відповідним рівнем акредитовані його структури та не менше ніж 75% напрямків (спеціальностей), за якими здійснюється підготовка фахівців. Для акредитації за заявленим статусом вищий заклад освіти подає до ДАК розглянуті й ухвалені вченою радою цього закладу узагальнені за структурними підрозділами матеріали акредитації щодо підготовки фахівців з напрямків (спеціальностей). ДАК після отримання зазначених матеріалів приймає рішення про акредитацію вищого освітнього закладу і підтвердження його статусу.

ДАК може визнати вищий заклад освіти або окремі напрямки (спеціальності) підготовки фахівців акредитованими також за підсумками державної атестації. Державна атестація як форма періодичного контролю за якістю виконання державного замовлення проводиться у закладах, які одержали таке замовлення, Державною інспекцією закладів освіти на плановій основі. Порядок і процедура проведення державної атестації освітнього закладу, а також форма свідоцтва про атестацію затверджується Міносвіти.

Сертифікат про акредитацію за рішенням ДАК видає Міносвіти. Міністерство також затверджує форму сертифікату, який діє не більше ніж 10 років. З неакредитованих напрямків (спеціальностей) прийом студентів припиняється. За результатами акредитації ДАК в установленому порядку може порушувати питання про ліквідацію вищого закладу освіти, або його реорганізацію з відповідною зміною статусу чи анулювання ліцензії на освітню діяльність. Відшкодування витрат, пов'язаних з проведенням акредитації, здійснюється за рахунок вищих закладів освіти за попередньо складеними кошторисами відповідно до нормативів, установлених Міносвіти.

Атестація. Атестація професійно-технічних закладів освіти, навчальних підрозділів

підприємств, установ, організацій незалежно від їх підпорядкування та форм власності є складовою системи державного контролю за якістю підготовки робітничих кадрів та службовців і спрямована на визначення спроможності закладу освіти здійснювати освітню діяльність на рівні державних вимог (стандартів).

Основними завданнями атестації є аналіз і оцінка: організації та здійснення навчально-виховного процесу; відповідності підготовки учнів і слухачів, умов професійно-технічної освіти, наявної матеріально-технічної та навчально-методичної бази вимогам навчальних планів і програм; якісного складу педагогічних та керівних працівників. Атестації підлягають освітні заклади, що здійснюють підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації робітничих кадрів. Курсові форми професійного навчання без присвоєння кваліфікації не атестуються.

Атестація державних професійно-технічних закладів освіти здійснюється планово один раз на 10 років. Освітні заклади інших форм власності атестуються за їх заявками або заявками їхніх засновників і підлягають переатестації через 10 років. Атестація може здійснюватися позапланово за рішенням органу державного управління освітою. Атестації підлягають лише ліцензовані заклади освіти. Атестованому освітньому закладу видається свідоцтво, зразок якого затверджує Міносвіти. Атестований професійно-технічний заклад освіти набуває право видачі документа про професійно-технічну освіту державного зразка. Рішення про атестацію освітнього закладу може бути прийнято ДАК за результатами комплексної перевірки органами державного управління освітою та Державною інспекцією закладів освіти.

Професійно-технічний заклад освіти, що підлягає атестації, подає до регіональної експертної ради матеріали самоаналізу освітньої діяльності, які включають аналіз стану матеріально-технічної бази, кадрового та навчально-методичного забезпечення, копії навчальних планів і програм тощо. Вимоги до матеріалів самоаналізу та порядок їх подання визначає Міносвіти. Експертна комісія розробляє програму атестації, погоджує її з регіональною експертною радою та доводить до відома освітнього закладу до початку атестації. Регіональна експертна рада розглядає матеріали атестаційної експертизи, готує мотивований висновок про спроможність професійно-технічного закладу освіти здійснювати освітню діяльність на рівні державних вимог і подає його разом з атестаційною справою до ДАК. Вимоги до матеріалів про результати атестаційної експертизи, що подаються до ДАК, визначає Міносвіти.

ДАК розглядає подані матеріали, приймає рішення і в разі позитивного вирішення питання подає свої висновки на затвердження Міносвіти. Після затвердження цих висновків Міносвіти видає професійно-технічному закладу освіти свідоцтво про атестацію. У разі прийняття негативного рішення про атестацію освітнього закладу чи окремих його напрямків (професій, спеціальностей) ДАК повідомляє про це відповідний заклад освіти. Типове положення про фахову раду з ліцензування та акредитації вищих закладів освіти та

Типове положення про регіональну експертну раду (центр) з ліцензування та атестації закладів освіти, які здійснюють діяльність, пов'язану з одержанням загальної середньої та професійної освіти, затверджені Міносвітою 11 березня 1996 р. [240].

Фахова рада. Фахова рада з ліцензування та акредитації вищих освітніх закладів створюється ДАК як постійно діючий орган, що забезпечує експертизу з ліцензування і акредитації вищих закладів освіти, незалежно від підпорядкування та форм власності, за заявленими напрямками (спеціальностями) і освітньо-кваліфікаційними рівнями підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців. Мережу та персональний склад фахових рад, а також базовий для організації їх роботи вищий заклад освіти за пропозиціями Міносвіти визначає ДАК.

Основними завданнями фахової ради є: здійснення експертизи змісту підготовки спеціалістів різних рівнів кваліфікації за певним фаховим спрямуванням, напрямками (спеціальностями) і внесення пропозицій щодо його удосконалення; визначення спроможності вищих освітніх закладів проводити підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців певного напрямку (спеціальності) на рівні державних вимог (стандартів освіти).

Регіональна експертна рада (центр). Регіональні експертні ради або центри з ліцензування і атестації освітніх закладів, які здійснюють діяльність, пов'язану з одержанням загальної середньої та професійної освіти, створюються Державною акредитаційною комісією при відповідних органах державного управління освітою Автономної Республіки Крим, обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій.

Рада є постійно діючим органом, який забезпечує виконання державних вимог до ліцензування і атестації шляхом проведення ек-

спертизи спроможності здійснювати освітню діяльність професійно-технічними, середніми загальноосвітніми, позашкільними, дошкільними закладами освіти і освітніми закладами для громадян, які потребують соціальної допомоги та реабілітації, незалежно від їх підпорядкування і форм власності, а також визначення відповідності якості навчально-виховного процесу державним вимогам (стандартам освіти).

Основними завданнями ради є: організація здійснення експертизи змісту підготовки кваліфікованих робітників, їх перепідготовки з наданням другої кваліфікації за напрямом (професією), підвищення кваліфікації робітничих кадрів та службовців за певним професійним спрямуванням; організація здійснення експертизи змісту освітньої діяльності за напрямками дошкільної, загальноосвітньої, допрофесійної підготовки, з розвитку здібностей молоді та поглиблення підготовки з окремих шкільних предметів; визначення реального стану організації та якості проведення навчально-виховної діяльності закладами освіти, відповідності їх державним вимогам (освітнім стандартам).

Статус національного закладу. Відповідно до закону про освіту за особливі досягнення в роботі освітньому закладу Президентом України може надаватися статус національного закладу освіти. Положення про національний заклад затверджене Указом глави держави від 16 червня 1995 р. Статус національного надається закладу, який досяг найвищих показників у своїй діяльності щодо використання інтелектуального потенціалу нації, реалізації ідеї національного відродження та розвитку України, запровадження державної мови і є провідним серед галузевої групи закладів гуманітарної сфери. Статус національного закладу надається тільки одному закладу у відповідній групі. Для забезпечення функціонування національного закладу та здійснення контролю за його діяльністю створюється наглядова рада, персональний склад якої затверджує уряд, а фінансування проводиться за окремими нормативами, що встановлює Кабінет Міністрів України.

З метою вдосконалення порядку надання вищим закладам освіти статусу національного Указом Президента України від 29 квітня 1996 р. [230] встановлено, що надання вищому освітньому закладу статусу національного відбувається виключно за результатами акредитації; національні вищі заклади освіти залишаються у загальнодержавній власності та підпорядкуванні відповідних центральних органів державної виконавчої влади. Зазначеним Указом затверджено також перелік груп вищих освітніх закладів, за яким може надаватися статус національного:

Групи вищих закладів освіти

Класичні університети
Педагогічні
Технічні
Технологічні
Охорони здоров'я
Юридичні
Сільськогосподарські
Економічні та управління
Культури
Мистецтва
Архітектури і будівництва
Правоохоронні
Військові

Державна інспекція. Державний контроль за діяльністю освітніх закладів щодо реалізації єдиної державної політики в галузі освіти здійснюється також Державною інспекцією закладів освіти при Міносвіти. Державна інспекція створена постановою Кабінету Міністрів України від 17 вересня 1992 р. [69] з метою реалізації завдань державної оцінки якості навчально-виховного процесу, ефективного використання науково-педагогічного потенціалу освітніх закладів і підготовки спеціалістів. Установлено, що інспекція проводить роботу, пов'язану з інспектуванням та атестацією закладів освіти незалежно від їхньої належності.

Положення про Державну інспекцію затверджено наказом міністра освіти від 11 лютого 1993 р. Державна інспекція є самостійною державною установою, яка користується правами юридичної особи. Державна інспекція несе відповідальність за об'єктивність контролю і оцінки діяльності навчально-виховних закладів, реалізує покладені на неї завдання в тісній взаємодії з відповідними підрозділами Міносвіти, міністерствами і відомствами, які мають навчально-виховні заклади, та іншими органами державного управління освітою.

Основними завданнями Державної інспекції є інспектування, атестація навчально-виховних закладів незалежно від форм власності з метою визначення їх здатності вести

освітню діяльність на рівні державних стандартів, організаційно-методичне забезпечення атестації закладів освіти, які належать до комунальної власності, та контроль за об'єктивністю її проведення; координація роботи відповідних підрозділів Міносвіти, міністерств і відомств, які мають освітні заклади, та інших органів державного управління освітою з питань інспектування та атестації закладів освіти; підвищення відповідальності керівних, науково-педагогічних, педагогічних кадрів освітніх закладів за стан виконавчої дисципліни, навчання та виховання, якість підготовки і перепідготовки робітників та спеціалістів.

Відповідно до основних завдань і функцій у складі інспекції створюються необхідні структурні підрозділи інспектування та атестації різних видів освітніх закладів. Структура, штатний розклад Державної інспекції затверджується начальником інспекції згідно з установленою чисельністю. Начальник Державної інспекції призначається і звільняється з посади міністром освіти і виконує свої обов'язки під керівництвом останнього. Реорганізація і ліквідація інспекції здійснюється урядом за поданням Міносвіти.

Документи про освіту. Основним документом, що засвідчує опанований освітній або освітньо-кваліфікаційний рівень, є документ про освіту. Зразки освітніх документів затверджуються урядом. Відповідна урядова постанова "Про затвердження переліку і зразків документів про освіту та вчені звання в Україні" була прийнята 17 грудня 1993 р. [232]. Визначені цією постановою документи виготовлялись звичайним друкарським способом.

З метою більш повної інтеграції вітчизняної освітньої системи у світову, підвищення захисту документів про освіту в Україні уряд 29 червня 1996 р. прийняв постанову [265] про запровадження нових освітніх документів, виготовлених на основі фотокомп'ютерних технологій у формі пластикової картки. За цією технологією виготовлятимуться лише основні документи про освіту *(рис. 5.2.;5.2а;5.2б)*:

- свідоцтво про базову загальну середню освіту;
- атестат про повну загальну середню освіту;
- диплом кваліфікованого робітника;
- диплом молодшого спеціаліста;
- диплом бакалавра;
- диплом спеціаліста;
- диплом магістра.

Як і раніше, разом з документами про освіту (свідоцтвом, атестатом, дипломом) буде видаватися додаток, форма якого залишилась без змін.

Міносвіти визначено порядок замовлення, виготовлення, зберігання, заповнення, видачі та обліку нових освітніх документів [212]. Передбачається, що у 1997 р. документи про освіту нового зразка отримуватимуть випускники професійно-технічних і вищих закладів освіти. Випускники основних і старших середніх загальноосвітніх шкіл отримуватимуть нові освітні документи з 1998 р.

Контрольні запитання

1. Які центральні органи державної виконавчої влади управління освітою існують в Україні?
2. Сформулюйте основні функції і завдання Міністерства освіти.
3. Охарактеризуйте організаційну структуру Міністерства освіти та установи і організації при ньому.
4. Назвіть міністерства і відомства, які мають заклади освіти.
5. Яку роль виконує Вища атестаційна комісія?
6. Охарактеризуйте основні повноваження місцевих органів державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування в галузі освіти.
7. Розкрийте головні завдання управлінь освіти обласної, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій.
8. Якими документами визначаються організаційно-правова основа, органи управління та конкретні форми управлінської діяльності закладів освіти?
9. Назвіть органи громадського самоврядування в освіті. Які їх основні функції?
10. Яка система органів управління якістю освіти створена в Україні?
11. Розкрийте роль Державної акредитаційної комісії.
12. Що означає ліцензування, акредитація та атестація закладів освіти?
13. Яка роль експертних, фахових та регіональних експертних рад в оцінці якості освітньої діяльності?
14. Що означає надання освітньому закладу статусу національного?
15. У чому полягають функції і завдання Державної інспекції закладів освіти?
16. Назвіть основні документи про освіту. Що вони засвідчують?

Рисунок 5.2

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ
СВІДОЦТВО
про базову загальну середню освіту
ЗРАЗОК
СВІДОЦТВО
01 АБ 01 №00000000
ЛИТВИНЕНКО-ЗАДУНАЙСЬКИЙ
Захар
М.О.Захарченко
УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ
СВІДОЦТВО
про базову загальну середню освіту
ЗРАЗОК
СВІДОЦТВО
з відзнакою
01 АБ 01 №00000000
КРАВЧЕНКО-ЗАДНІПРЯНСЬКА
Захар
М.О.Захарченко
УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ
АТЕСТАТ
про повну загальну середню освіту
ЗРАЗОК
АТЕСТАТ
01 АБ 01 №00000000
ЛИТВИНЕНКО-ЗАДУНАЙСЬКИЙ
Захар
М.О.Захарченко
УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ
АТЕСТАТ
ЗРАЗОК
АТЕСТАТ
01 АБ 01 №00000000
КРАВЧЕНКО-ЗАДНІПРЯНСЬКА
Захар
М.О.Захарченко
УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ
АТЕСТАТ
про повну загальну середню освіту
ЗРАЗОК
АТЕСТАТ
з відзнакою
01 АБ 01 №00000000
ЛИТВИНЕНКО-ЗАДУНАЙСЬКИЙ
Захар
М.О.Захарченко

Рисунок 5.2а

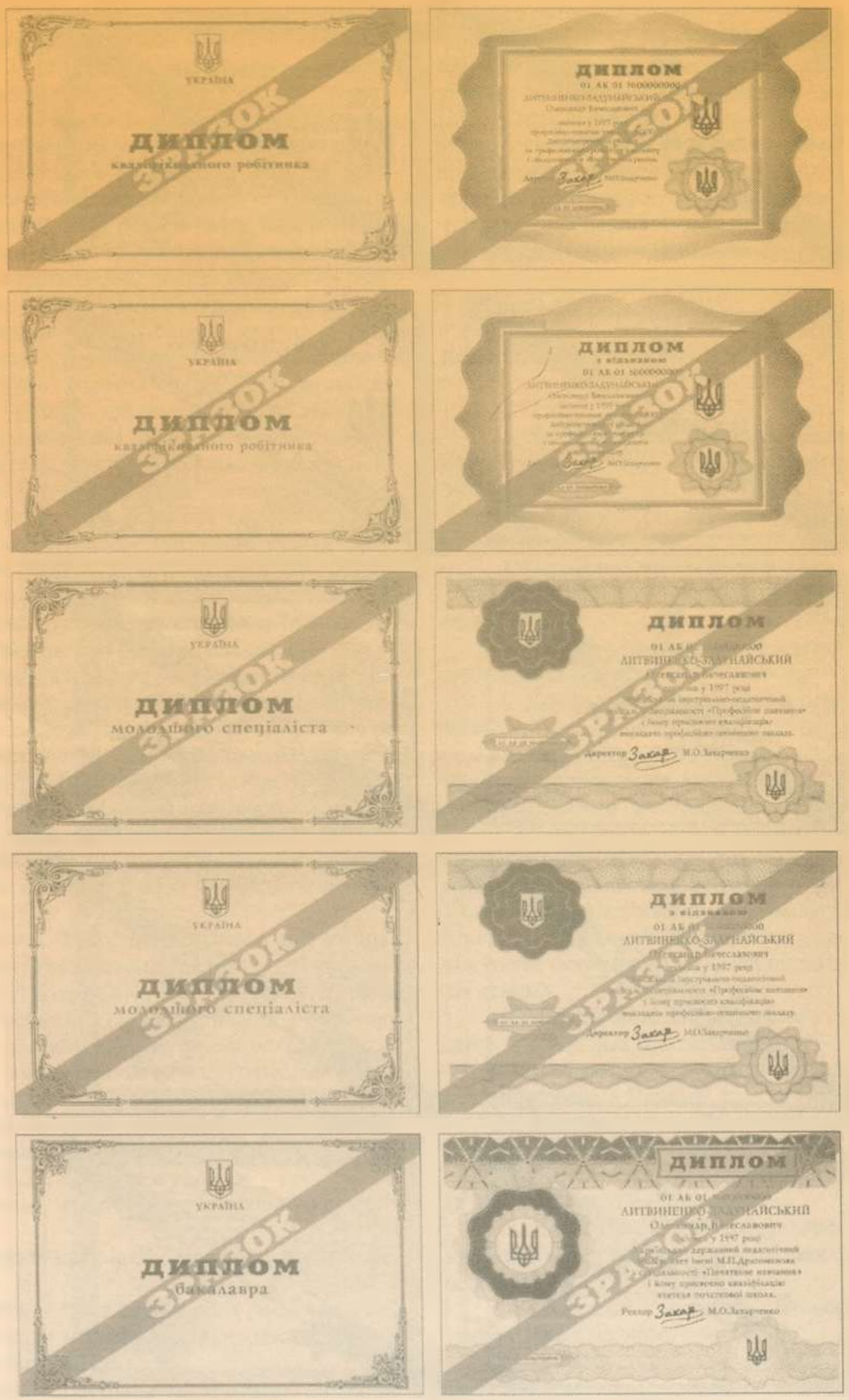

УКРАЇНА
ДИПЛОМ
кваліфікованого робітника
ЗРАЗОК
ДИПЛОМ
УКРАЇНА
ДИПЛОМ
кваліфікованого робітника
ЗРАЗОК
ДИПЛОМ
УКРАЇНА
ДИПЛОМ
молодшого спеціаліста
ЗРАЗОК
ДИПЛОМ
ЛИТВИНЕНКО-ЗАДУНАЙСЬКИЙ
ЗРАЗОК
УКРАЇНА
ДИПЛОМ
молодшого спеціаліста
ЗРАЗОК
ДИПЛОМ
ЛИТВИНЕНКО-ЗАДУНАЙСЬКИЙ
ЗРАЗОК
УКРАЇНА
ДИПЛОМ
бакалавра
ЗРАЗОК
ДИПЛОМ
ЛИТВИНЕНКО-ЗАДУНАЙСЬКИЙ
ЗРАЗОК

Рисунок 5.2б

УКРАЇНА
ДИПЛОМ
бакалавра
ЗРАЗОК
ДИПЛОМ
з відзнакою
01 АБ 01
ЛИТВИНЕНКО
Олександр Ярославович
Ректор М.О.Захарченко
УКРАЇНА
ДИПЛОМ
спеціаліста
ЗРАЗОК
ДИПЛОМ
01 АБ 01
ЛИТВИНЕНКО
Олександр Ярославович
Ректор М.О.Захарченко
УКРАЇНА
ДИПЛОМ
спеціаліста
ЗРАЗОК
ДИПЛОМ
з відзнакою
01 АБ 01
ЛИТВИНЕНКО
Олександр Ярославович
Ректор М.О.Захарченко
УКРАЇНА
ДИПЛОМ
магістра
ЗРАЗОК
ДИПЛОМ
01 АБ 01
ЛИТВИНЕНКО
Олександр Ярославович
Ректор М.О.Захарченко
УКРАЇНА
ДИПЛОМ
магістра
ЗРАЗОК
ДИПЛОМ
з відзнакою
01 АБ 01
ЛИТВИНЕНКО
Олександр Ярославович
Ректор М.О.Захарченко

Розділ VI

КЕРІВНИЙ І ПЕДАГОГІЧНИЙ ПЕРСОНАЛ

1. КЕРІВНИКИ ОСВІТИ

Серед 1,6 млн працівників, які задіяні в освітній галузі [324], ключовими категоріями персоналу є керівні і педагогічні кадри [64].

Безпосередньо реалізацію освітньої політики, визначеної Верховною Радою України та відповідно до конституційних повноважень Президентом України, здійснюють органи державної виконавчої влади та органи місцевого самоврядування, керівні органи закладів освіти, очолювані керівним персоналом.

На урядовому рівні згідно з постановою Кабінету Міністрів від 11 грудня 1995 р. "Про розподіл функціональних повноважень керівництва Кабінету Міністрів України" [275] координує і контролює діяльність в освітній галузі віце-прем'єр-міністр з питань гуманітарної політики. Він організовує роботу з розроблення та здійснення державної політики в гуманітарній сфері, зокрема, підготовку пропозицій стосовно формування і реалізації державної політики в освіті, забезпечує координацію діяльності органів державної виконавчої влади, контроль виконання законів, указів і розпоряджень Президента України, постанов і розпоряджень уряду в галузі освіти; контролює роботу з атестації наукових та науково-педагогічних кадрів.

Виконуючи функціональні обов'язки, він відає діяльністю:

- Міністерства культури і мистецтв;
- Міністерства освіти;
- Міністерства охорони здоров'я;
- Міністерства у справах сім'ї та молоді;
- Державного комітету з фізичної культури і спорту;
- Вищої атестаційної комісії;
- Національної академії наук;
- Академії педагогічних наук;
- Академії правових наук;
- Академії медичних наук.

Так само, як для обслуговування діяльності Верховної Ради України створено секретаріат комітету з питань науки та народної освіти, а для забезпечення конституційних повноважень Президента України в його Адміністрації - відділ інтелектуального розвитку в управлінні гуманітарної політики, в апараті Кабінету Міністрів України діє відділ з питань освіти, культури та охорони здоров'я.

У міністерствах, державних комітетах, що відають освітою, керівництво відповідними підрозділами їх центрального апарату здійснюють міністр, голова комітету або їх заступники. Міністри, голови державних комітетів та їх заступники призначаються на посади і звільняються з посад указами Президента України.

В обласних, Київській та Севастопольській міських, районних державних адміністраціях є заступники голів адміністрацій, які разом з обласними, міськими управліннями та районними відділами освіти здійснюють керівництво освітою в регіонах та на місцях. Заступники голів обласних, Київської, Севастопольської міських державних адміністрацій призначаються на посади і звільняються з посад розпорядженнями глави держави, а районних - головами обласних і міських адміністрацій.

Керівники освітніх закладів загальнодержавної власності та підпорядковані Міносвіти обираються за конкурсом і призначаються на посаду цим міністерством шляхом укладання контракту відповідно до порядку, визначеному урядом [64].

Керівники закладів освіти, підпорядкованих іншим міністерствам та відомствам, обираються за конкурсом і призначаються на посаду відповідними міністерствами та відомствами за погодженням з Міносвіти.

Керівники закладів освіти, що перебувають у комунальній власності, призначаються

Міносвіти Автономної Республіки Крим, відповідними обласними, міськими, районними органами управління освітою за погодженням з місцевими органами державної виконавчої влади та органами місцевого самоврядування.

Керівники закладів освіти, заснованих на інших формах власності, призначаються їх засновниками або уповноваженим ними органами за погодженням з відповідними органами управління освітою місцевих органів державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування.

Повноваження і відповідальність керівників освітніх закладів визначаються положеннями про ці заклади та відповідними статутами.

2. ПРАЦІВНИКИ, ЗАЙНЯТІ ПЕДАГОГІЧНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

За законом педагогічною діяльністю можуть займатися особи з високими моральними якостями, що мають відповідну освіту, професійно-практичну підготовку, фізичний стан яких дозволяє виконувати службові обов'язки. Персонал, що здійснює освітню діяльність, поділяється на педагогічних працівників, які викладають у закладах освіти, та науково-педагогічних працівників, що викладають у вищих освітніх закладах III-IV рівнів акредитації [64].

Номенклатура посад педагогічних та науково-педагогічних кадрів встановлюється Кабінетом Міністрів України. Перелік посад керівного, педагогічного і науково-педагогічного персоналу, що передбачені для закладів освіти України [223], наведено у *табл. 6.1.*

Педагогічні та науково-педагогічні працівники приймаються на роботу шляхом укладення трудового договору, в тому числі за контрактом. Прийняття науково-педагогічних кадрів здійснюється на основі конкурсного відбору.

Педагогічні працівники підлягають атестації, за результатами якої визначається відповідність працівника обійманій посаді, рівень його кваліфікації, присвоюються категорії, педагогічні звання. Порядок атестації встановлюється Міносвіти. Перелік категорій і педагогічних звань педагогічного персоналу, порядок їх присвоєння, визначаються урядом. Рішення атестаційної комісії є підставою для звільнення педагогічного працівника з роботи в установленому законом порядку.

Педагогічні та науково-педагогічні працівники мають право на:

- захист професійної честі, гідності;
- вибір форм, методів, засобів навчання, педагогічну ініціативу;
- індивідуальну педагогічну діяльність;
- участь у громадському самоврядуванні;
- підвищення кваліфікації, перепідготовку, вибір змісту, програм, форм навчання, закладів, установ, організацій, що здійснюють підвищення кваліфікації і перепідготовку.

Водночас вони зобов'язані:

- постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру;
- забезпечувати умови для засвоєння вихованцями, учнями, студентами, слухачами тощо навчальних програм стосовно обов'язкових вимог щодо змісту, рівня і обсягу освіти, сприяти розвиткові здібностей учасників навчально-виховного процесу;
- настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі;
- виховувати у дітей та молоді повагу до батьків, жінки, старших за віком, народних традицій та звичаїв, національних, історичних, культурних цінностей України, її державного і соціального устрою, дбайливе ставлення до природного середовища країни;
- готувати учнів та студентів до свідомого життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;
- додержувати норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність дитини, учня, студента;
- захищати дітей, молодь від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, запобігати вживанню ними алкоголю, наркотиків, іншим шкідливим звичкам.

Держава має забезпечувати педагогічним та науково-педагогічним працівникам:

- належні умови праці, побуту, відпочинку, медичного обслуговування;
- підвищення кваліфікації не рідше ніж один раз на п'ять років;
- правовий, соціальний, професійний захист;
- підвищення посадових окладів (ставок заробітної плати) за наукові ступені і вчені звання;
- надбавки за вислугу років щомісячно у відсотках до посадового окладу (ставки заробітної плати) залежно від стажу педагогічної роботи (понад 3 роки - 10%, понад 10 років - 20%, понад 20 років - 30%);
- встановлення середніх посадових окладів (ставок заробітної плати) педагогічним

Таблиця 6.1

КЕРІВНІ, ПЕДАГОГІЧНІ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ КАДРИ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

КЕРІВНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПРАЦІВНИКИ **дитячих дошкільних закладів освіти** (усіх типів і найменувань, крім дитячих будинків)
• Завідувачі • Вихователі-методисти • Вихователі • Вчителі-логопеди • Вчителі-дефектологи • Практичні психологи • Музичні керівники • Художні керівники • Інструктори з фізкультури
КЕРІВНІ І ПЕДАГОГІЧНІ ПРАЦІВНИКИ **середніх закладів освіти** (середніх загальноосвітніх шкіл трьох ступенів, шкіл-дитячих садків, гімназій, ліцеїв, колегіумів, інтернатів при школах, міжшкільних навчально-виробничих комбінатів та центрів тощо), **закладів освіти для громадян, які потребують соціальної допомоги та реабілітації** (шкіл-інтернатів усіх типів і найменувань, дитячих будинків, приймальників-розподільників для неповнолітніх, виховно-трудових колоній), **позашкільних закладів освіти** (палаців, будинків, центрів, станцій дитячої, юнацької творчості, шкіл мистецтв, естетичного виховання тощо), **професійно-технічних закладів освіти** (професійно-технічних училищ, навчально-курсових комбінатів центрів та інших типів закладів, що надають робітничу професію), **вищих закладів освіти I та II рівнів акредитації, закладів охорони здоров'я, соціального забезпечення, культури, навчально-методичних установ та інших**
• Директори • Завідувачі • Начальники • Завідувачі (відділів, відділень, лабораторій, кабінетів, майстерень, фільмотек, навчально-консультаційних пунктів, психолого-медико-педагогічних консультацій, інтернатів при школах) • Вчителі (всіх спеціальностей) • Викладачі • Вихователі • Логопеди

- Завідувачі логопедичних пунктів
- Майстри виробничого навчання
- Методисти
- Практичні психологи
- Педагоги-організатори
- Соціальні педагоги
- Концертмейстери
- Керівники фізичного виховання
- Керівники гуртків, секцій, студій та інших форм гурткової роботи
- Культорганізатори
- Екскурсоводи
- Інструктори з туризму
- Акомпаніатори
- Старші вожаті

КЕРІВНІ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРАЦІВНИКИ

вищих закладів освіти III та IV рівнів акредитації

- Ректори
- Проректори
- Директори філіалів
- Керівники (начальники, завідувачі, директори) основних та інших підрозділів
- Вчені секретарі
- Завідувачі кафедр
- Професори
- Доценти
- Старші викладачі
- Викладачі
- Асистенти
- Викладачі-стажисти
- Провідні концертмейстери та концертмейстери (з підготовки працівників мистецтв, учителів музики і співів)

КЕРІВНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ І НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРАЦІВНИКИ

інститутів (центрів) підвищення кваліфікації, перепідготовки, удосконалення керівних працівників і спеціалістів, навчально-методичних (методичних) кабінетів (центрів)

- Директори
- Завідувачі
- Завідувачі лабораторій, кабінетів, кафедр (за їх наявності)
- Викладачі
- Методисти

працівникам на рівні, не нижчому від середньої заробітної плати, а науково-педагогічним кадрам - на рівні подвійної середньої заробітної плати працівників промисловості.

Схема посадових окладів (ставок заробітної плати) педагогічним та науково-педагогічним працівникам затверджується в порядку, визначеному урядом. Держава повинна також встановлювати доплати спеціалістам, які працюють в системі освіти, до рівня середньомісячної заробітної плати по народному господарству.

У 1995 р. у дошкільних закладах освіти навчально-виховний процес здійснювали 203 тис. педагогічних працівників, з них 29% мали вищу освіту III-IV рівня акредитації.

У 1995-96 навчальному році в середніх загальноосвітніх закладах працювало 596 тис. педагогічних кадрів [324]. У 1996 р. у 1-3-х (4-х) класах денних загальноосвітніх шкіл навчальну діяльність проводили 127,5 тис. вчителів, з них 63% з 4-5 річною вищою освітою, у 5-11-х (12-х) класах цих шкіл основи наук, мови, літературу викладали 313,5 тис. вчителів, серед яких 95% з вищою освітою, а для викладання образотворчого мистецтва і креслення, музики і співів, фізичної культури та праці було задіяно 83 тис. вчителів, з яких близько 69% мали 4-5 річну вищу освіту.

Освітній процес у професійно-технічних закладах освіти у 1995-96 навчальному році забезпечували майже 57 тис. педагогічних працівників, у тому числі понад 18 тис. викладачів і 30 тис. майстрів виробничого навчання. Близько 45% останніх мали високу виробничу кваліфікацію, 39% - володіли двома і більше професіями. Половина викладачів предметів професійного циклу мали відповідну робітничу кваліфікацію. Проте, внаслідок низького рівня соціального захисту педагогів спостерігався масовий відтік з професійно-технічних освітніх закладів досвідчених фахівців. Протягом навчального року звільнилося більше як 3 тис. майстрів виробничого навчання та викладачів. Біля 7 тис. (понад 20%) посад майстрів залишаються вакантними.

У 1996 р. підготовку педагогічного персоналу здійснював 91 вищий заклад освіти, у тому числі 4 педагогічних університети, 23 педагогічних інститути, 10 педагогічних коледжів, 41 педагогічне училище і частково 13 класичних університетів. У вищих освітніх закладах III та IV рівнів акредитації підготовка педагогів ведеться за 17 спеціальностями, поєднаними у різних комбінаціях у двопрофільні (крім університетів). У вищих закладах освіти I і II рівнів акредитації педагогічні кадри готують за 6 спеціальностями. Щорічний випуск кваліфікованих педагогів складає 30-32 тис. чол., з них понад 15 тис. - з педагогічних університетів та інститутів, майже 12 тис. - з педагогічних коледжів і училищ, решта - класичних університетів [334].

У вищих закладах освіти навчальний процес здійснювало більше 120 тис. педагогічних і науково-педагогічних працівників. Серед них понад 100 тис. працювало у закладах державного сектору. У вищих освітніх закладах III-IV рівнів акредитації 5,7 тис. викладачів (7,2%) мають науковий ступінь доктора наук, учене звання професора та 38,4 тис. викладачів (49,4%) є кандидатами наук, доцентами. Загалом частка викладачів з науковими ступенями та вченими званнями становить 56,6%. В Україні створена достатня за обсягом підготовки науково-педагогічних кадрів мережа аспірантури і докторантури. Проблема полягає в результативності цих закладів.

3. СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Національна педагогічна освіта первісно сформувалася в умовах централізованої держави. Лише у 1991 р. розпочався процес становлення і розвитку педагогічної освіти суверенної України. На момент проголошення 24 серпня 1991 р. незалежності країни уже був прийнятий Верховною Радою Української держави Закон "Про освіту", який давав правову основу для побудови національної освітньої системи [61]. За законом освітня сфера України орієнтувалась на всебічний розвиток людської особистості. Закон окреслив суспільно значимі вимоги до педагогічних працівників у формі юридичних норм, що стали певним орієнтиром у перебудові педагогічної освіти.

Відповідно до закону у 1991 р. була складена і затверджена Міносвіти Програма розвитку народної освіти України на перехідний період (1991-1995 рр.). Розділами "Педагогічна освіта" та "Кадрове забезпечення освіти" перехідної програми головними напрямками перебудови визначались: розробка концепцій педагогічної освіти і неперервного підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогів, експериментальна апробація їх багаторівневої освіти, перспективне прогнозування потреби у них, оптимізація переліку педагогічних спе-

ганізаційних форм педагогічної освіти, зокрема створення мережі педагогічних університетів та коледжів, навчальних комплексів, завершення формування всеукраїнської системи навчально-методичних об'єднань вищих педагогічних навчальних закладів. Мали бути підготовлені нові кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників, нові навчальні плани, програми, навчально-методична література, розроблена нормативна база для проведення професійної орієнтації молоді на педагогічні спеціальності, реалізація договірних відносин в освіті і педагогічній освіті, впровадження конкурсних та контрактних засад прийому на роботу педагогів, їх атестації.

Друга половина 1991 р. характеризувалася всеохоплююче-радикальною переорієнтацією педагогічної освіти на національну культуру. Процес консолідації української нації, творення української державності вимагав внесення кардинальних коректив у педагогічну освіту. В педагогічних інститутах було розпочато підготовку кадрів з нових спеціальностей: "Історія і народознавство", "Українська мова і література та народознавство", "Музика і народознавство", "Праця і основи підприємництва" та ін.

Утворення у грудні 1991 р. єдиного Міністерства освіти України та ліквідацію діючих Міносвіти та Мінвузу, повільне і непросте становлення нового центрального органу управління освітою в умовах кризи економіки та влади загальмувало розвиток педагогічної освіти, яка неодмінно потребувала сильної і неперервної державної підтримки та опіки в особі міністерства і в принципі не могла бути залишеною напризволяще у ринковій стихії. Негативно позначилась на педагогічній освіті й відсутність певний час в апараті нового Міносвіти спеціальних структурних підрозділів, які б займались педагогами масових освітніх професій та найпоширеніших кваліфікацій *(табл. 6.2)*, організацією підготовки педагогічних кадрів та створенням необхідної нормативно-правової бази для їх успішного функціонування і професійного удосконалення.

Разом з тим було очевидно, що стосовно більш як мільйонного корпусу педагогічних працівників мала здійснюватись конкретна і послідовна державна політика, конструктивний протекціонізм, що не забезпечувалось. Як наслідок, на певний час без продовження та завершення залишилась розпочата раніше робота щодо оновлення педагогічної освіти. Розрізнені пошуки ефективних шляхів підготовки педагогів переважно перемістились в окремі педагогічні вищі навчальні заклади.

Проте потреба в нагальному виправленні даної ситуації гостро проявилась у процесі розробки проекту державної програми розвитку національної освіти та підготовки до I з'їзду педагогічних працівників України (грудень 1992 р.). Педагогічний з'їзд висловився за внесення у державну освітню програму окремого розділу, який би визначав загальнонаціональну стратегію удосконалення педагогічної освіти та підтримки педагогічних працівників. Важливим було і відтворення у центральному апараті нового міністерства спеціального відділу, орієнтованого на проблеми педагогічної освіти.

Державна національна програма "Освіта", що затверджена урядом 3 листопада 1993 р., об'єктивно відкривала новий етап дослідження та побудови освіти взагалі, педагогічної освіти зокрема. Програма виходить з того, що "педагогічні працівники мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти. В зв'язку з цим головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних працівників, підвищенні загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі у суспільстві" [45].

За Програмою пріоритетними напрямками кадрової політики визначено:

- задоволення потреб освітньої сфери у педагогічних працівниках;
- створення умов для ефективної професійної діяльності педагогічних працівників, забезпечення їх високого соціального статусу в суспільстві.

Програмою накреслено також основні шляхи роботи з педагогічними кадрами:

- створення системи педагогічної освіти, що задовольняла б потреби суспільства у педагогах різних спеціальностей і кваліфікаційних рівнів, здатних виконувати основну соціальну функцію - формування цілісної, всебічно розвинутої особистості, відданої інтересам Української держави;
- глибоке реформування змісту, форм, методів підготовки педагогічних працівників усіх ланок освітньої галузі;
- залучення кращих інтелектуальних і духовних сил суспільства в освітню сферу;
- піднесення престижу педагогічної праці, створення педагогам соціально-економічних умов, адекватних їх місцю та ролі в суспільстві;
- забезпечення безперервної освіти педагогічних працівників, підвищення їх професійного, освітнього і загальнокультурного рівня;
- істотне вдосконалення наукового, ме-

Таблиця 6.2

ПЕДАГОГІЧНІ КВАЛІФІКАЦІЇ В УКРАЇНІ
(ДОШКІЛЬНИЙ, ПОЧАТКОВИЙ, СЕРЕДНІЙ СТУПЕНІ ОСВІТИ)

<table>
<tr><th colspan="5">НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ, ДИФЕРЕНЦІЙОВАНІ ЗА ВИДАМИ ОСВІТИ</th></tr>
<tr><td>ПРАКТИЧНЕ І ТВОРЧЕ НАВЧАННЯ</td><td>НАУКОВЕ (емпіричне і теоретичне) НАВЧАННЯ</td><td>ВИХОВАННЯ</td><td>ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ</td><td>ХУДОЖНЄ НАВЧАННЯ</td></tr>
<tr><td colspan="5">ДОШКІЛЬНА ОСВІТА</td></tr>
<tr><td colspan="5">Вихователь
Практичний психолог
Учитель (вихователь) - дефектолог (за спеціалізацією)</td></tr>
<tr><td>Організатор фізвиховання</td><td colspan="3"></td><td>Музичний керівник</td></tr>
<tr><td colspan="5">ПОЧАТКОВА ОСВІТА</td></tr>
<tr><td colspan="5">Учитель початкових класів
Практичний психолог
Вихователь
Учитель (вихователь) - дефектолог (за спеціалізацією)</td></tr>
<tr><td>Учитель фізичної культури
Учитель праці</td><td colspan="3"></td><td>Учитель музики
Учитель образотворчого мистецтва
Учитель хореографії</td></tr>
<tr><td colspan="5">СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ЗАГАЛЬНА І ПРОФЕСІЙНА)</td></tr>
<tr><td colspan="5">Практичний психолог</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Учитель праці
Учитель креслення
Організатор технічної творчості
Учитель фізкультури
Викладач початкової військової підготовки
Організатор народної освіти
Майстер виробничого навчання</td><td colspan="4">Викладач, учитель мов і літератури</td></tr>
<tr><td>Учитель (основ наук)
Викладач (теоретичних дисциплін)</td><td>Вихователь
Методист з виховної роботи
Соціальний педагог
Педагог-організатор</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="2">Інженер-педагог (за галузями)</td><td colspan="2"></td><td>Учитель музики
Учитель образотворчого мистецтва
Учитель хореографії
Учитель художньої праці
Учитель художньої культури</td></tr>
<tr><td colspan="5">Методист з профорієнтації
Учитель (вихователь) - дефектолог (за спеціалізацією)</td></tr>
</table>

тодичного, інформаційного, видавничо-поліграфічного забезпечення педагогічної діяльності;

- створення умов для професійної свободи, творчого пошуку, ініціативи педагогів, прискорення суспільної апробації, відбору та селекції педагогічних новацій;

- розробка і впровадження оцінки (атестації) рівня професійної діяльності педагогічних працівників.

Щодо реалізації наміченого Програмою передбачено:

- оптимізувати мережу навчальних закладів, що готують педагогічних працівників, відповідно до потреб галузі;

- розробити концепцію педагогічної освіти і на її основі реформувати підготовку педагогічних кадрів;

- удосконалити відбір молоді на педагогічні спеціальності та систему заохочення до педагогічної діяльності;

- виробити стандарти педагогічної освіти, *систему оцінок професійної компетенції* педагогічних працівників;

- розробити теоретико-методологічні та організаційно-педагогічні засади безперервної післядипломної освіти педагогів;

- включити у плани підготовки фахівців з вищою освітою основи сучасної психолого-педагогічної діяльності у колективі;

- виробити державну систему атестації педагогічних працівників;

- заснувати науково-методичний журнал "Педагогічна освіта в Україні".

Незважаючи на гостру економічну кризу, що охопила Україну, вже протягом 1993-1994 рр. було досягнуто певних зрушень у реалізації розділу "Педагогічні працівники" програми "Освіта". Зокрема, для всіх спеціальностей вищої школи у 1994 р. Міносвіти запровадило обов'язковий курс "Основи педагогіки і психології".

Проте і цей важливий крок на шляху виправлення деформацій в освітній системі до кінця не переборов її гносеологічно-технократичного ухилу. Приміром, у визначеному циклі освітніх предметів, що покликані відповідно до завдань програми "Освіта" забезпечувати повноцінне духовне удосконалення особистості, відсутні будь-які дисципліни, пов'язані з формуванням художньої та ціннісної культури. Адже освоєння знань і умінь є необхідною, але недостатньою умовою для досягнення окреслених цілей в освіті. Освіта, котра апелює лише до знань та умінь, залишає поза своїми межами мораль (оскільки моральні цінності не є знаннями або уміннями), проекти (з тієї самої причини), художні образи, міжсуб'єктну взаємодію. Тому перед такою освітою марно ставити завдання всебічного культурного вдосконалення людської особистості.

Значними заходами щодо піднесення педагогічної освіти слід також вважати створення у 1993 р. Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України, затвердження у тому ж році Типового положення про атестацію педагогічних працівників України [343] та кваліфікаційних характеристик педагогічних працівників, для яких встановлені кваліфікаційні категорії [94], перетворення у 1993-1994 рр. низки педагогічних інститутів в університети, у тому числі педагогічні, реорганізація Переяслав-Хмельницького філіалу Українського педагогічного університету у самостійний педагогічний інститут.

Водночас проявилась тенденція недостатнього розуміння управлінськими структурами і внаслідок цього ігнорування ними при визначенні напрямів та змісту підготовки *бакалаврів і спеціалістів самої природи й специфіки* педагогічної діяльності. На практиці це призвело до формальної ліквідації ряду напрямів підготовки педагогів і підміну їх профілізаціями і спеціалізаціями, що мають опосередковане відношення до педагогічної професії. У Переліку напрямків підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій бакалаврський напрям 6.0101 "Педагогіка" обмежений лише сімома спеціальностями: "Професійне навчання", "Трудове навчання", "Дошкільне виховання", "Початкове навчання", "Дефектологія", "Соціальна педагогіка" і "Технологія та організація творчості" [221]. З цього Переліку до педагогічних спеціальностей можна додати ще "Фізичне виховання" і "Музичне виховання". Решту педагогічних спеціальностей (природничо-наукових, гуманітарних, художньо-естетичних), що існували раніше, було втрачено, розчинено в сторонніх за сутністю спеціальностях інших сфер діяльності. При цьому галузі діяльності, до яких готується фахівець, у Переліку названо "галузями знань". Через це до категорії знань віднесено фізичне виховання, мистецтво тощо.

Запровадження даного класифікатора треба визнати певним кроком назад стосовно педагогічної освіти, оскільки до його введення група педагогічних спеціальностей завжди розглядалась окремо від інших. Її виділення є загальносвітньою тенденцією (наприклад, у Великобританії, Канаді, США існують бакалаври в освіті - Bachelor of Arts in Education,

Bachelor of Science in Education, Bachelor of Education, так само, як і магістри і спеціалісти в освіті) та відповідає сучасним загальноприйнятим у світі поглядам на педагогічну професію як на самостійну, специфічну форму діяльності [342]. Наприклад, у діючому раніше Переліку спеціальностей вищих навчальних закладів СРСР, затвердженому 17 листопада 1987 р., педагогічні спеціальності вирізнялися обов'язковим указанням педагогічної кваліфікації, що по суті виділяло їх в окрему групу. Негативним наслідком усунення ряду педагогічних спеціальностей стало фактичне невизнання двопрофільної підготовки в педагогічних університетах та інститутах. Це також суперечило світовим тенденціям формування педагогів. Тому наказом міністра освіти у 1996 р. було поновлено подвійні спеціальності у підготовці педагогічних кадрів [263].

У цілому процесу оновлення педагогічної освіти в Україні явно не вистачає системної координації, глибокого наукового аналізу практичних дій, послідовності у реалізації прийнятих програмних документів.

Для осмислення стратегічних і тактичних дій важливо розглянути співвідношення педагогічної та інших видів спеціальної вищої освіти, адже педагогічна освіта як підсистема входить в освітню галузь на правах одного з видів спеціальної освіти.

Засади існування та трансформації окремих галузевих складових вищої школи неоднакові і потребують чіткого усвідомлення. Для прикладу можна дослідити співвідношення двох наймасовіших, але відмінних за цілями та змістом видів спеціальної вищої освіти: педагогічної, що готує кадри для культурного відтворення і розвитку самої людини, та технічної, покликаної кадрово забезпечувати створення і збагачення матеріально-технічних умов людського життя. Важливе також їх зіставлення з сукупною сферою вищої освіти. Це перший план порівняння. Другий - зіставлення двох складових вищої школи - вищих навчальних закладів двох типів щодо рівнів акредитації: I і II рівнів (технікуми, училища, коледжі), з одного боку, та III і IV рівнів (вищі освітні заклади з 4-5-річним терміном навчання - інститути, консерваторії, академії, університети), з другого.

Фактично у період до 1985 р., тобто до початку реформи централізованої держави, сукупна вища школа мала тенденцію до екстенсифікації, кількісного зростання [175-182,323-325,327,352]. Це, приміром, добре видно з *рис. 6.1*, на якому показана динаміка масштабів прийому у вищі заклади освіти (I-II та III-IV рівнів акредитації) у цілому, а також окремо для двох галузевих груп: 1) "освіта" і 2) "промисловість, будівництво, транспорт, зв'язок, сільське господарство". Однак зазначена тенденція виявилась недостатньо стійкою і у 1985 р. була остаточно підірвана та нейтралізована низкою соціальних факторів, у тому числі призовом студентів на дійсну військову службу, що у сукупності призвели до зменшення студентських контингентів *(рис. 6.2)*.

Реформування Української держави, її непростий вихід на загальноприйняті у світі шляхи розвитку виявили штучність багатьох аспектів кількісного зростання вищої школи. Так, становлення демократичних засад суспільного життя, перехід до ринкових відносин в економіці відразу показали недоцільність нарощування вищої технічної школи заради науково-технічного прогресу ціною занепаду і зубожіння інших галузевих компонентів вищої освіти, передусім гуманітарних, соціальних, художніх.

Усунення адміністративно-штучних деформацій у вищій школі призвело до зниження прийомів до технічних вищих освітніх закладів усіх рівнів (особливо з 1987 р.). Проте у зв'язку з послабленням держави та економічною кризою, що швидко поглиблюється, зменшення обсягів підготовки інженерів і техніків одночасно не було компенсоване адекватним розширенням інших, щонайперше гуманітарних складових вищої освіти.

Стосовно педагогічних навчальних закладів особливо вражаючий вплив соціально-економічної ситуації пояснюється тим, що не орієнтовані на сферу матеріального виробництва ці освітні заклади були майже на повному державному утриманні. Тому стійкі і неперервно зростаючі потреби суспільства у педагогічних працівниках опинились у протиріччі з обмеженістю державної підтримки педагогічної освіти. Прийом до педагогічних вищих освітніх закладів збільшувався, посилюючи ще одну суперечність, пов'язану з відставанням їх матеріальної бази і кадрового потенціалу від студентських контингентів, які швидко зростали *(рис. 6.3)*. Після скасування у 1991 р. командно-примусових методів управління педагогічними закладами освіти і непідкріплення останніх економічною допомогою, тенденція поступового розширення підготовки педагогічних кадрів була у 1993 р. призупинена обмеженими можливостями вищих педагогічних освітніх закладів *(рис. 6.3)*.

До цього додалось ще одне негативне

Рисунок 6.1

ПРИЙОМ СТУДЕНТІВ ДО ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: А - ВСЬОГО, Б - ПО ГАЛУЗЕВІЙ ГРУПІ "ПРОМИСЛОВІСТЬ, БУДІВНИЦТВО, ТРАНСПОРТ, ЗВ'ЯЗОК, СІЛЬСЬКЕ ГОСПОДАРСТВО", В - ПО ГАЛУЗЕВІЙ ГРУПІ "ОСВІТА", С - У ПРИВАТНОМУ СЕКТОРІ

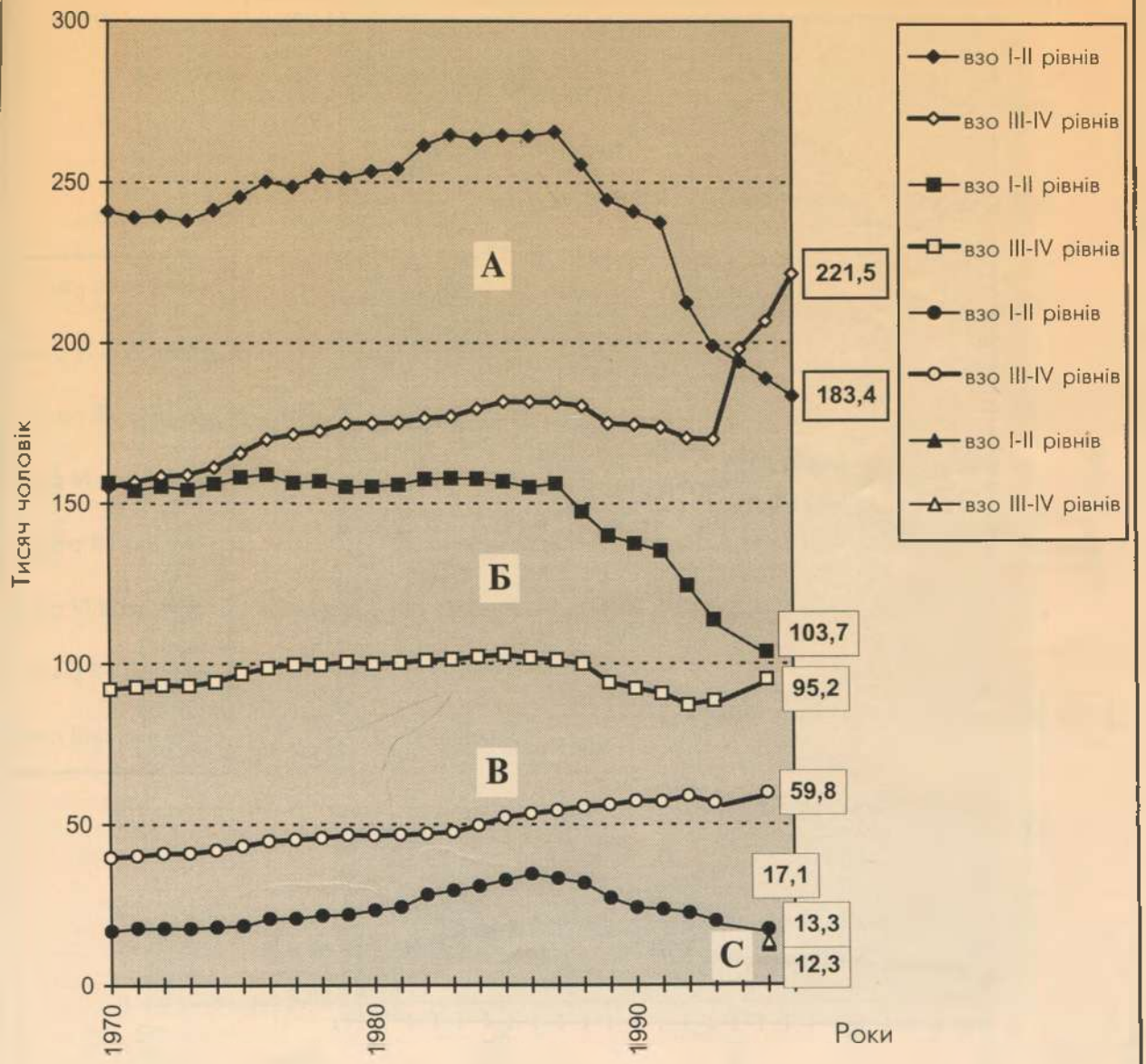


Рисунок 6.2

ЧИСЕЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: А - ВСЬОГО, Б - ПО ГАЛУЗЕВІЙ ГРУПІ "ПРОМИСЛОВІСТЬ, БУДІВНИЦТВО, ТРАНСПОРТ, ЗВ'ЯЗОК, СІЛЬСЬКЕ ГОСПОДАРСТВО", В - ПО ГАЛУЗЕВІЙ ГРУПІ "ОСВІТА", С - У ПРИВАТНОМУ СЕКТОРІ

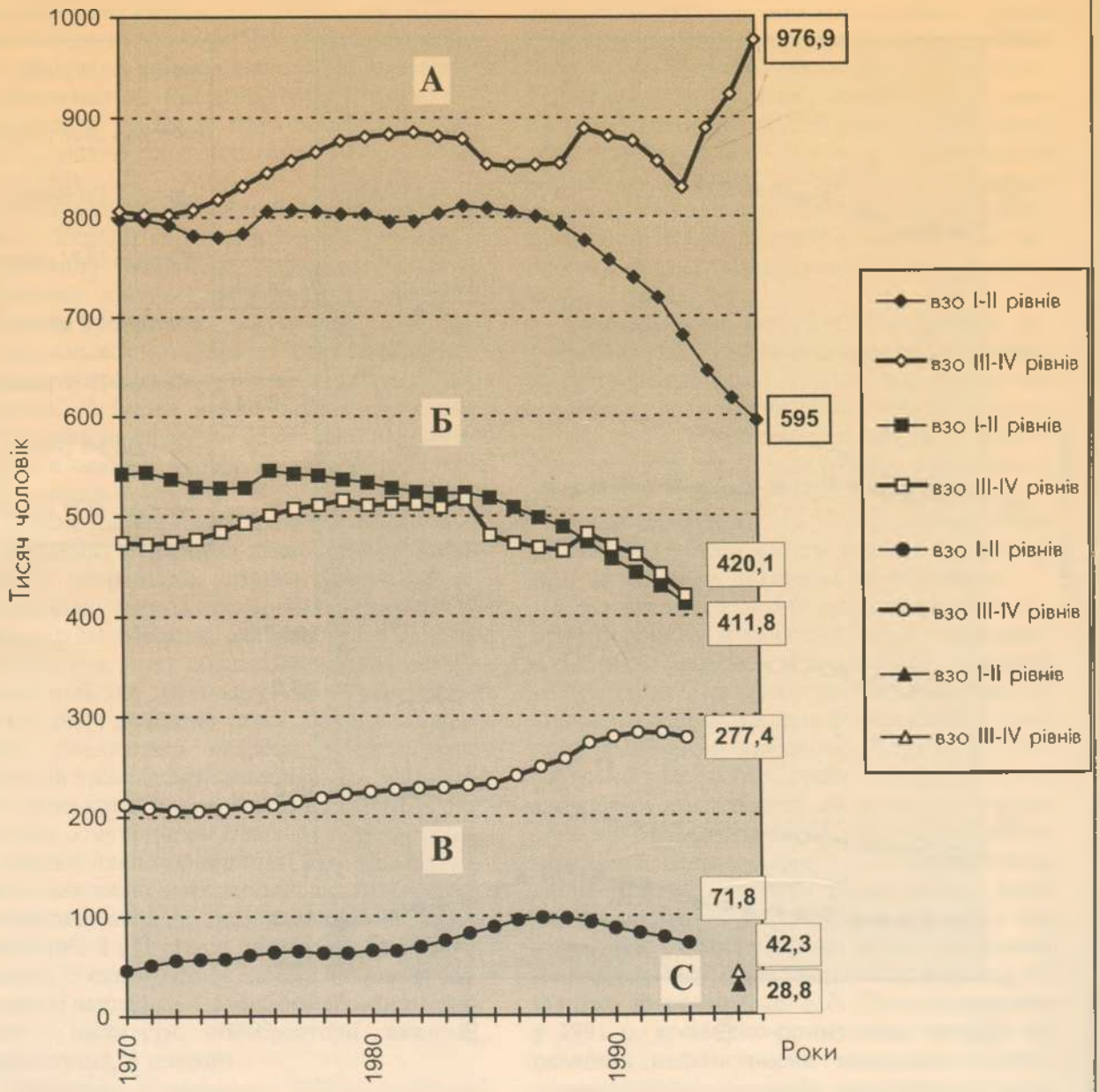
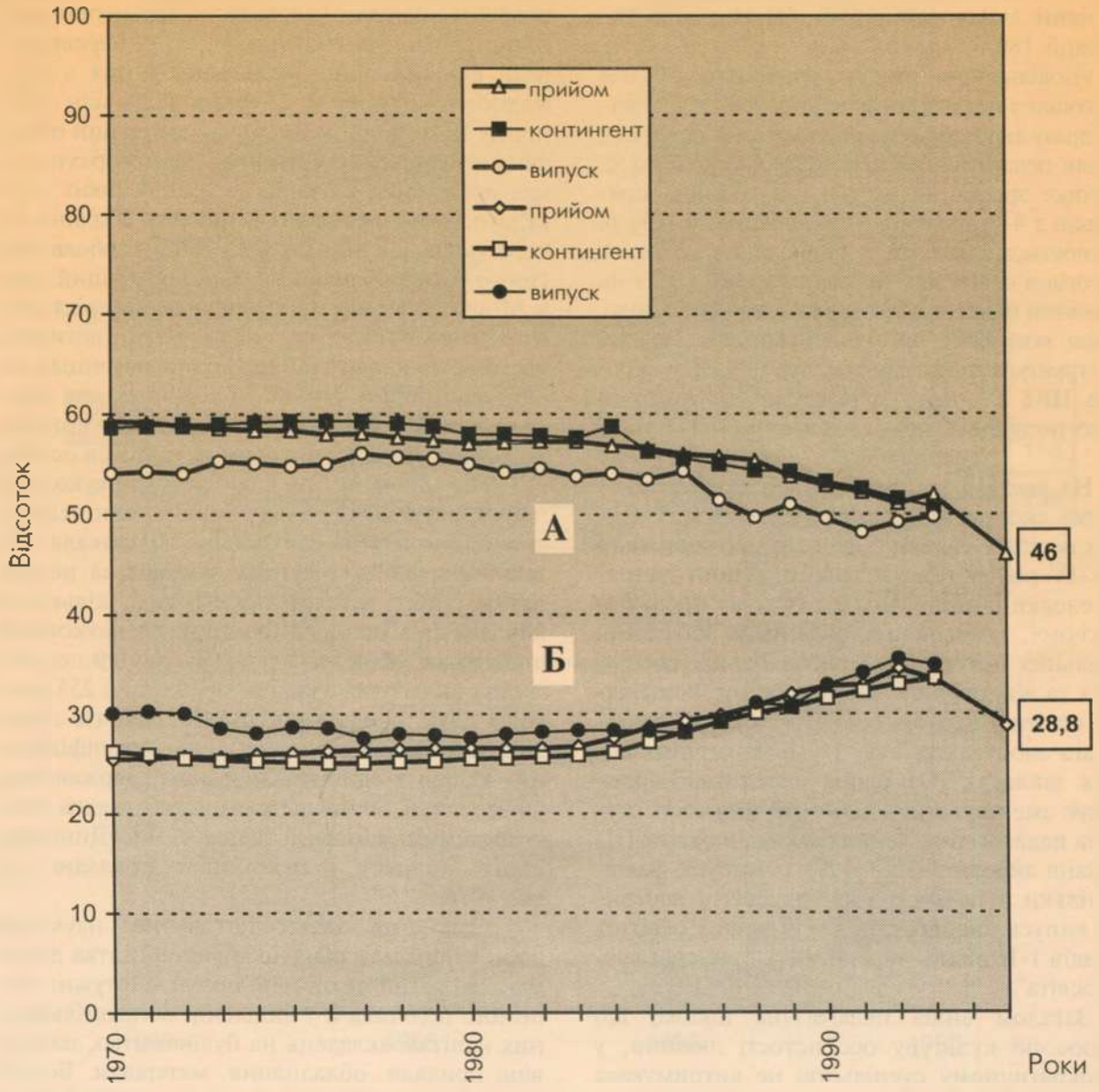


Рисунок 6.3

ЧАСТКА ПРИЙОМІВ І КОНТИНГЕНТІВ СТУДЕНТІВ ТА ВИПУСКІВ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ III І IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ ЗА ГАЛУЗЕВИМИ ГРУПАМИ (А) "ПРОМИСЛОВІСТЬ, БУДІВНИЦТВО, ТРАНСПОРТ, ЗВ'ЯЗОК, СІЛЬСЬКЕ ГОСПОДАРСТВО" ТА (Б) "ОСВІТА" В УКРАЇНІ



явище: услід за відпливом абітурієнтів з вищих закладів освіти, що готують фахівців для матеріального виробництва, почалося зменшення числа бажаючих готуватися до кар'єри "бюджетного" працівника, зокрема освоювати педагогічну професію. Наприклад, у 1994 р. з даної причини в Українському педагогічному університеті, який завжди відрізнявся високими конкурсами абітурієнтів, прийом з восьми спеціальностей через відсутність достатньої кількості вступників здійснювався без екзаменів. Загалом конкурси вступників по галузі "освіта" порівняно з 1980 і 1990 роками впали і у 1995 р. становили у вищих закладах освіти I-II рівнів акредитації 168%, III-IV рівнів акредитації 180% *(рис. 6.4; 6.5)*

Уповільнення темпів зростання обсягів підготовки у педагогічних вищих освітніх закладах одразу негативно позначилось на освітньому рівні педагогічного персоналу *(рис. 6.6 - 6.9)*. Невелике зростання частки педагогічних працівників з 4-5-річною вищою освітою у 1996 р. пояснюється заходами із скорочення кількості педагогів в освіті заради зменшення її тиску на державний бюджет в умовах економічної кризи. Можна зазначити, що наявні сьогодні масштаби і структура підготовки педагогів з вищою освітою III і IV рівнів акредитації кількісно та якісно не відповідають потребам освітніх установ.

На *рис. 6.1; 6.2* також продемонстровано швидке скорочення підготовки у вищих закладах освіти I-II рівнів акредитації порівняно із III-IV-рівневими закладами. Даний напрямок еволюції вищої школи, у тому числі педагогічної, зумовлений тенденцією зростання суспільних потреб у високоосвічених спеціалістах та відповідною загальною інтенсифікацією освіти у цілому. Зокрема, частка студентів, що здобувають освіту у педагогічних освітніх закладах I-II рівнів акредитації, продовжує зменшуватись відносно кількості студентів педагогічних вищих закладів освіти III-IV рівня акредитації. У 1991 р. випуск фахівців тільки з педагогічних інститутів перевищив випуск спеціалістів з усіх вищих освітніх закладів I-II рівнів акредитацій галузевої групи "освіта".

Загалом вища педагогічна школа, що працює на культуру особистості людини, у технократичному суспільстві не витримувала конкуренції з боку вищої технічної школи, що орієнтована на створення машини. Виходячи з фактичного пріоритету машини над людиною, що склався і продовжував діяти в державі, можна було говорити швидше про машинний, ніж людський (гуманітарний) тип цивілізації у суспільстві. Витоки такого положення крилися, по-перше, у панівному технократичному мисленні, зашореному проблемами науково-технічного прогресу, по-друге, у відставанні людиноорієнтованих галузей (у тому числі педагогічної освіти) від техноспрямованих складових вищої школи через фактичне подвійне (державою і додатково сферою матеріального виробництва) фінансування та ресурсне забезпечення останніх і лише утримання на державному бюджеті перших.

Приміром, замовлення на наукову продукцію з відповідними асигнуваннями від галузей матеріального виробництва 57 вищим освітнім закладам (переважно інженерно-технічним) Мінвузу України в 1985 р. перевищували фінансування досліджень у них з державного бюджету в 16 разів (289 млн крб. проти 18 млн крб.). Водночас загальний обсяг фінансування бюджетних та госпрозрахункових договірних науково-дослідних робіт у 29 педагогічних інститутах Міносвіти України не перебільшував кількох мільйонів карбованців (тобто був приблизно в 100 разів менший, ніж у Мінвузі). Причому в пошуках матеріально-фінансової підтримки педагогічні інститути часто відволікали свій науковий потенціал на виконання невластивих їм розробок для промисловості, що не відповідали самій природі діяльності педагогічних вищих закладів освіти.

Перебуваючи на голодному науковому пайку, науково-педагогічні колективи педагогічних інститутів все більше відставали від технічних вищих освітніх закладів за рівнем науки і його прямим наслідком - кількістю викладачів з ученими званнями та науковими ступенями. Наприклад, у 1989 р. у 29 педагогічних інститутах України працювало 255 докторів наук, професорів, що не набагато перевищувало кількість таких висококваліфікованих кадрів в одному Київському державному університеті, який щедро підтримувався наукомісткими виробництвами [150]. Динаміка цього процесу переконливо показана на *рис. 6.10.*

Однак не тільки підтримкою наукових робіт галузі матеріального виробництва допомагали вищій технічній школі. Потужна допомога полягала й у виділенні багатомільйонних капіталовкладень на будівництво, найновіші прилади, обладнання, матеріали. Всього цього була позбавлена вища педагогічна школа [150].

Покликані постачати кадри спеціалістів для культурного відтворення головного у соціально-культурному житті - людини, педагогічні вищі заклади освіти готують найдешев-

Рисунок 6.4

КОНКУРС ВСТУПНИКІВ У ВИЩІ ЗАКЛАДИ ОСВІТИ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ ПО ГАЛУЗЕВИХ ГРУПАХ В УКРАЇНІ

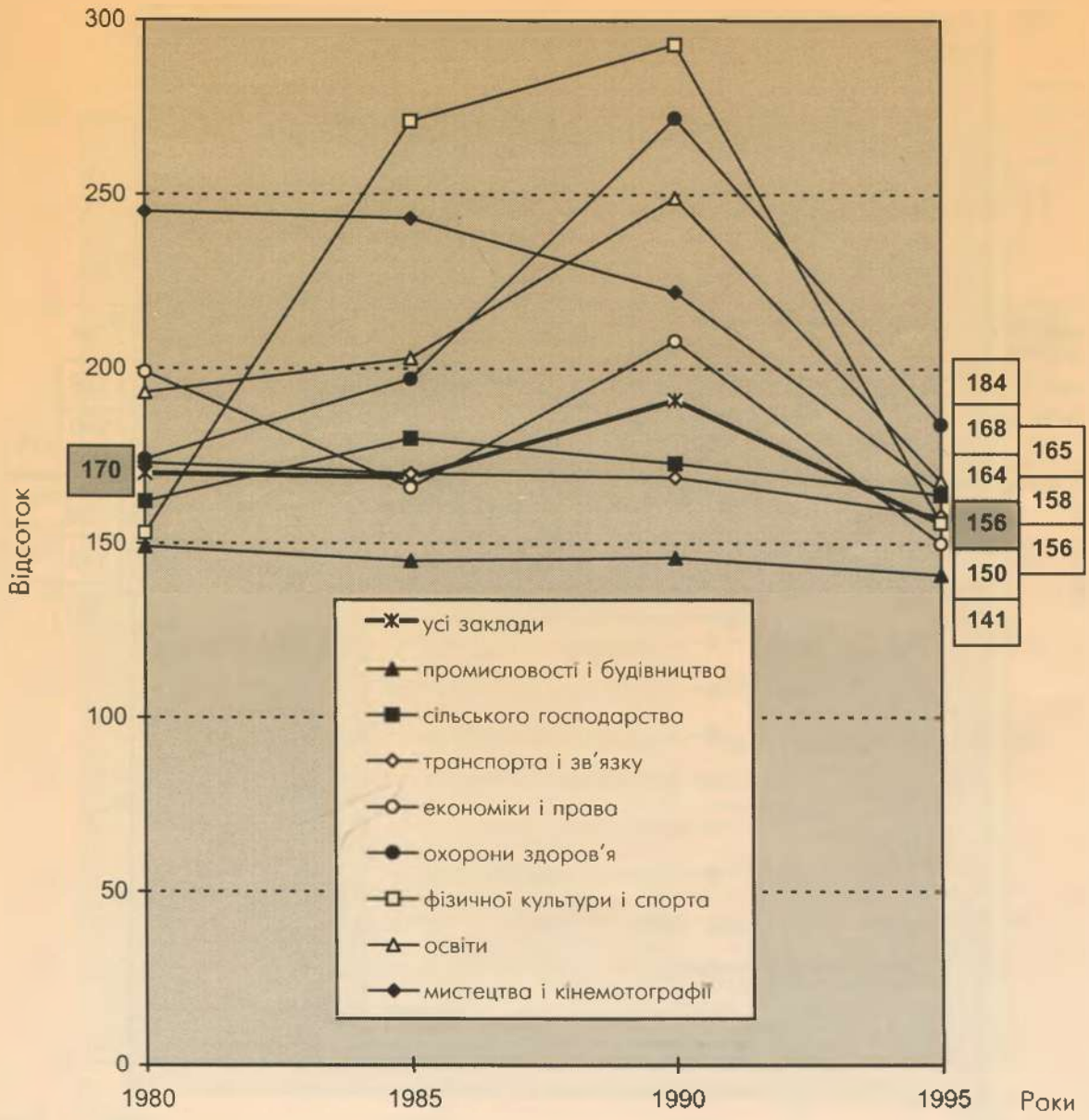


Рисунок 6.5

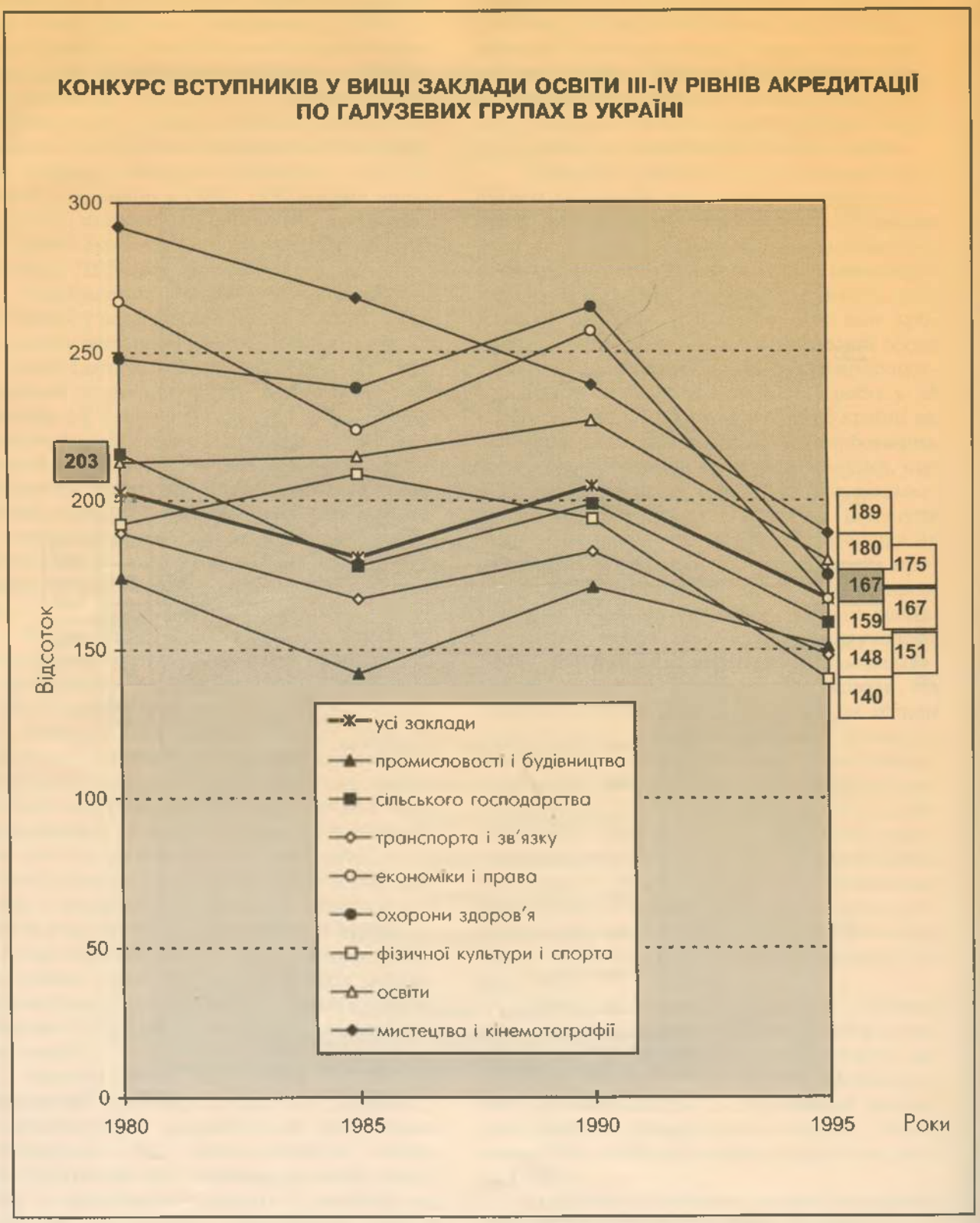

КОНКУРС ВСТУПНИКІВ У ВИЩІ ЗАКЛАДИ ОСВІТИ III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ ПО ГАЛУЗЕВИХ ГРУПАХ В УКРАЇНІ
300
250
200
150
100
50
0
Відсоток
203
189
180
175
167
167
159
151
148
140
усі заклади
промисловості і будівництва
сільського господарства
транспорта і зв'язку
економіки і права
охорони здоров'я
фізичної культури і спорта
освіти
мистецтва і кінемотографії
1980
1985
1990
1995
Роки

Рисунок 6.6

ЧАСТКА ВЧИТЕЛІВ З 4-5-РІЧНОЮ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ, ЯКІ ВИКЛАДАЮТЬ (А) ОСНОВИ НАУК, МОВИ, ЛІТЕРАТУРУ ТА (Б) ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО І КРЕСЛЕННЯ, МУЗИКУ І СПІВИ, ФІЗИЧНУ КУЛЬТУРУ, ПРАЦЮ У ДЕННИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ УКРАЇНИ

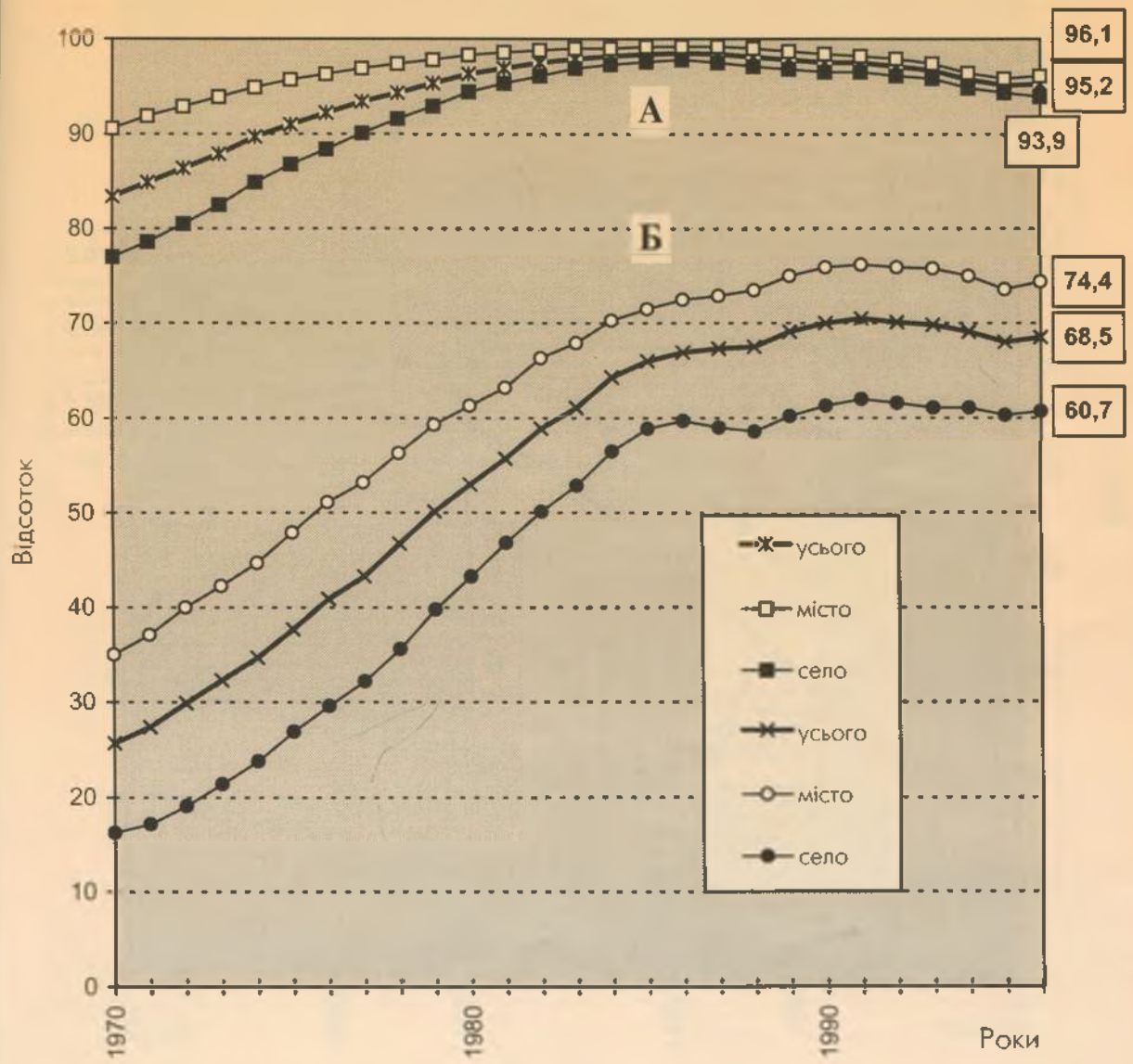


Рисунок 6.7

ЧАСТКА (А) ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДЕННИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ І (Б) ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ УКРАЇНИ З 4-5-РІЧНОЮ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ

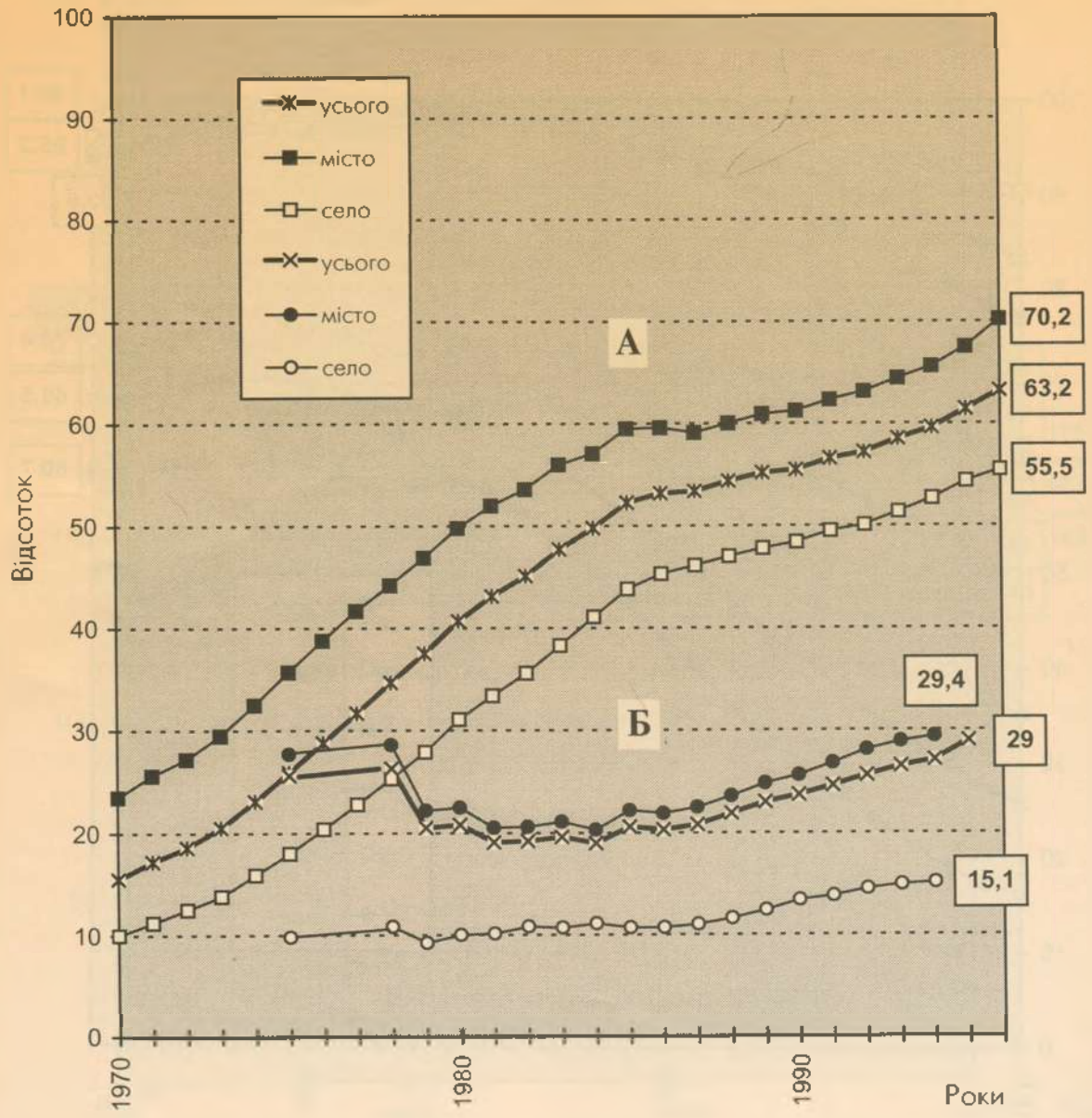


Рисунок 6.8

ЧАСТКА ВЧИТЕЛІВ З 4-5-РІЧНОЮ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ, ЯКІ ВИКЛАДАЮТЬ МОВИ, ЛІТЕРАТУРУ, ІСТОРІЮ І СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВО У 5-11(12) КЛАСАХ ДЕННИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ УКРАЇНИ

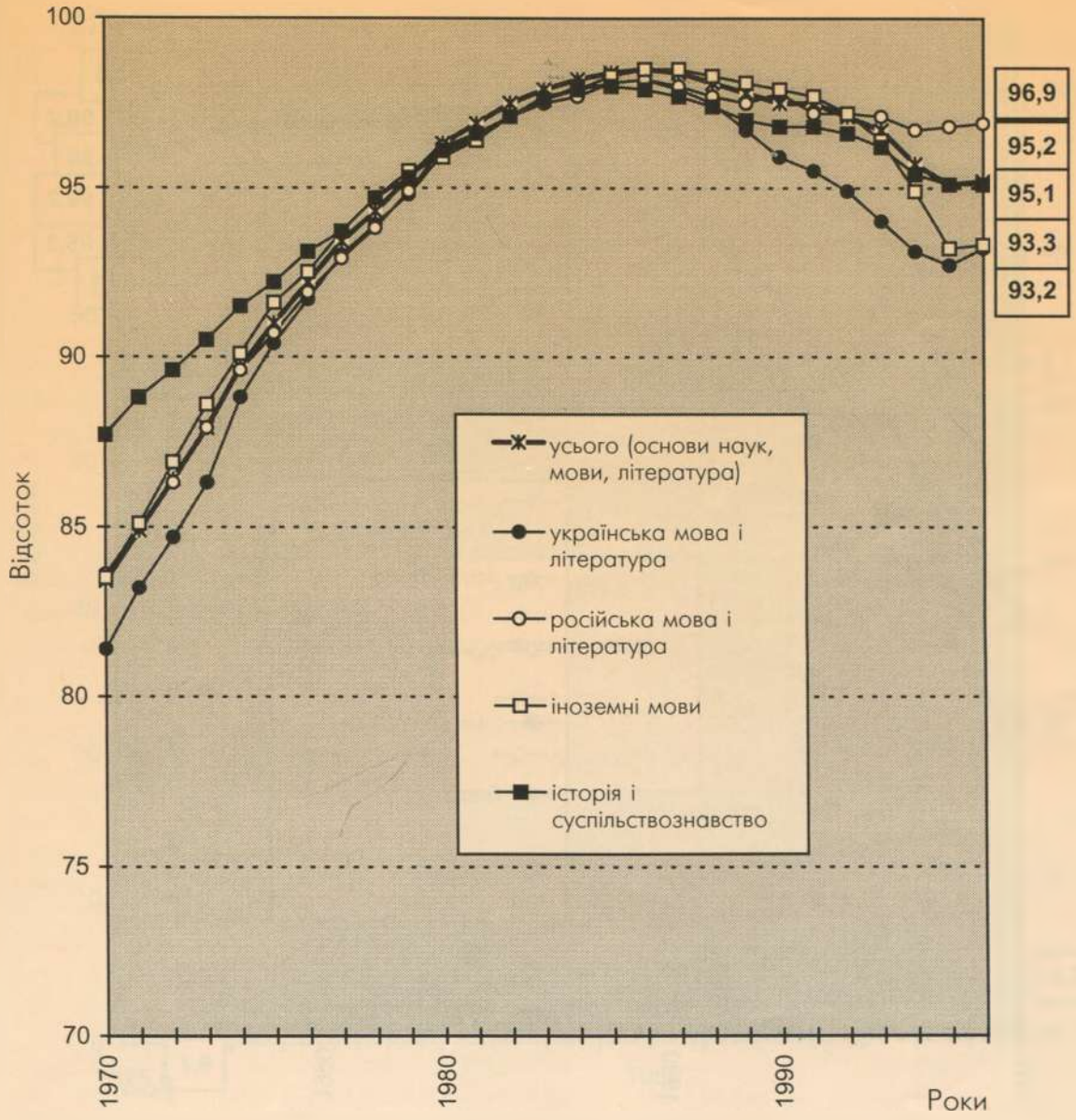


Рисунок 6.9

ЧАСТКА ВЧИТЕЛІВ З 4-5-РІЧНОЮ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ, ЯКІ ВИКЛАДАЮТЬ ОСНОВИ МАТЕМАТИКИ І ПРИРОДНИЧИХ НАУК У 5-11(12) КЛАСАХ ДЕННИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ УКРАЇНИ

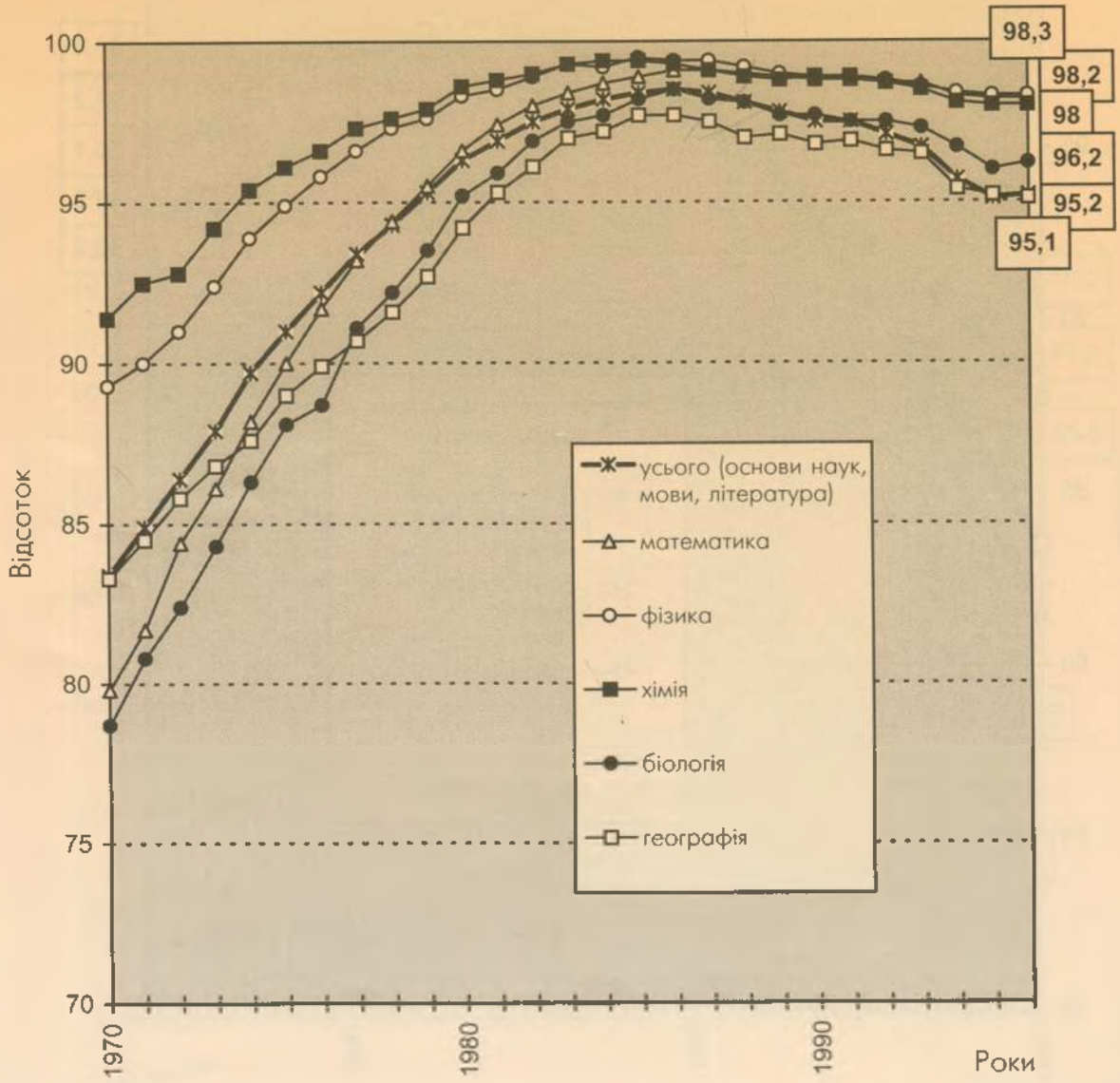
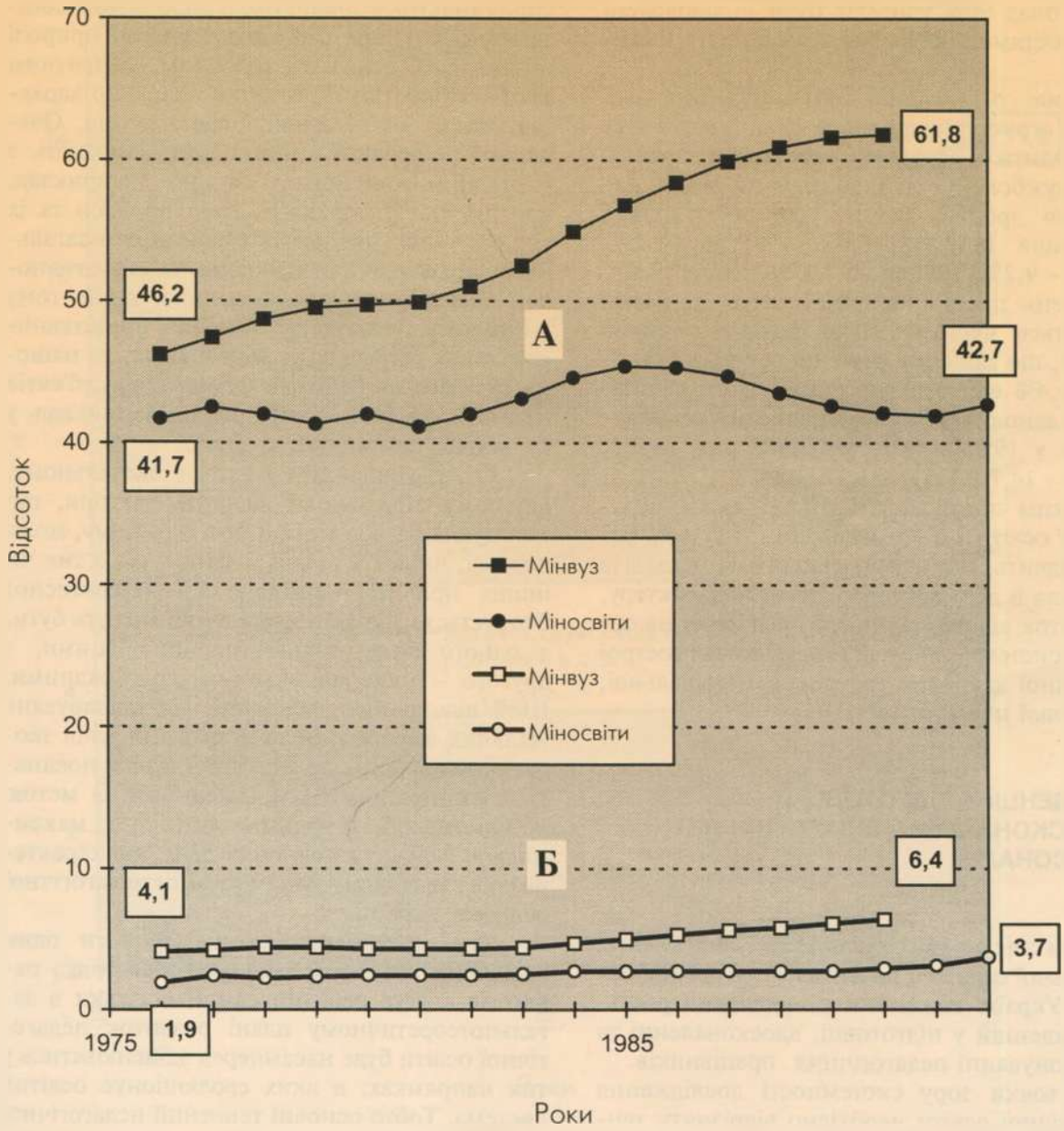


Рисунок 6.10

ЧАСТКА (А) ВИКЛАДАЧІВ З УЧЕНИМИ ЗВАННЯМИ І НАУКОВИМИ СТУПЕНЯМИ ТА (Б) ДОКТОРІВ НАУК, ПРОФЕСОРІВ СЕРЕД НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ МІНВУЗУ І МІНОСВІТИ УКРАЇНИ



шого фахівця. Річні витрати на підготовку одного педагога в педагогічному інституті в 1991 р. становили близько 2 тис. крб., тоді як на підготовку одного інженера - 5-10 тис. крб. Суперечність між роллю педагогічного працівника і суспільними витратами на його "виробництво" продовжує загострюватись.

Приблизно у такому ж недостатньому для ефективної реалізації своїх функцій стані перебували установи післядипломної педагогічної освіти. Саме це становище багатьох з них не в останню чергу зумовлювало той факт, що, за даними соціологічних досліджень, понад 90% учителів були незадоволені можливостями і формами підвищення кваліфікації.

З *рис. 6.11* видно, що частка освітньої сфери у структурі народного господарства, якщо виходити із загальної чисельності працюючих службовців і робітників у цій галузі, неперервно зростає (серед усіх робітників і службовців: 1980 р. - 8,0%, 1985 р. - 8,2%, 1990 р. - 9,2%, 1995 р. - 11,8%). Проте освітній рівень працівників цієї галузі відносно знижується: якщо у 1977 р. фахівці з вищою освітою, що задіяні в освітній системі, становили 16,4% від загальної чисельності спеціалістів з даною освітою у народному господарстві, то у 1980 р. - 15,4%, 1985 р. - 14,7%, 1989 р. - 14,7% [178-182,323,324].

Таким чином, порівняльний аналіз педагогічної освіти з іншими видами галузевої освіти свідчить, що сфера підготовки педагогів не набула в державі пріоритетного характеру, її розвиток відстає від потреб розширення освітньої системи, відбувається в умовах гострої і хронічної кадрової, ресурсної, матеріальної, фінансової недостатності.

4. ТЕНДЕНЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ Й УДОСКОНАЛЕННІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ

Для з'ясування перспектив і вироблення правильної стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні важливим є виявлення реальних тенденцій у підготовці, вдосконаленні та функціонуванні педагогічних працівників.

З точки зору системності дослідження педагогічної освіти необхідно відрізняти тенденції як напрями її розвитку і прогресу [358] від векторів регресивних змін, деформацій, деградації, дезорганізації, розпаду. Постійно присутні (актуально чи потенційно) тенденції є формою прояву закономірностей становлення й буття освітньої цілісності, походять із самої сутності її феноменології. Ці тенденції виявляються в результаті теоретичного аналізу і є загальними для педагогічної освіти різної модальності (локальної, регіональної чи глобальної), набуваючи лише певних модифікацій та сили у різних частинах світу і в різні часи залежно від конкретно-історичного типу культури, суспільства. Оскільки тенденції є напрямками вдосконалення галузі педагогічної підготовки, остільки їх правомірно кваліфікувати як позитивні зміни.

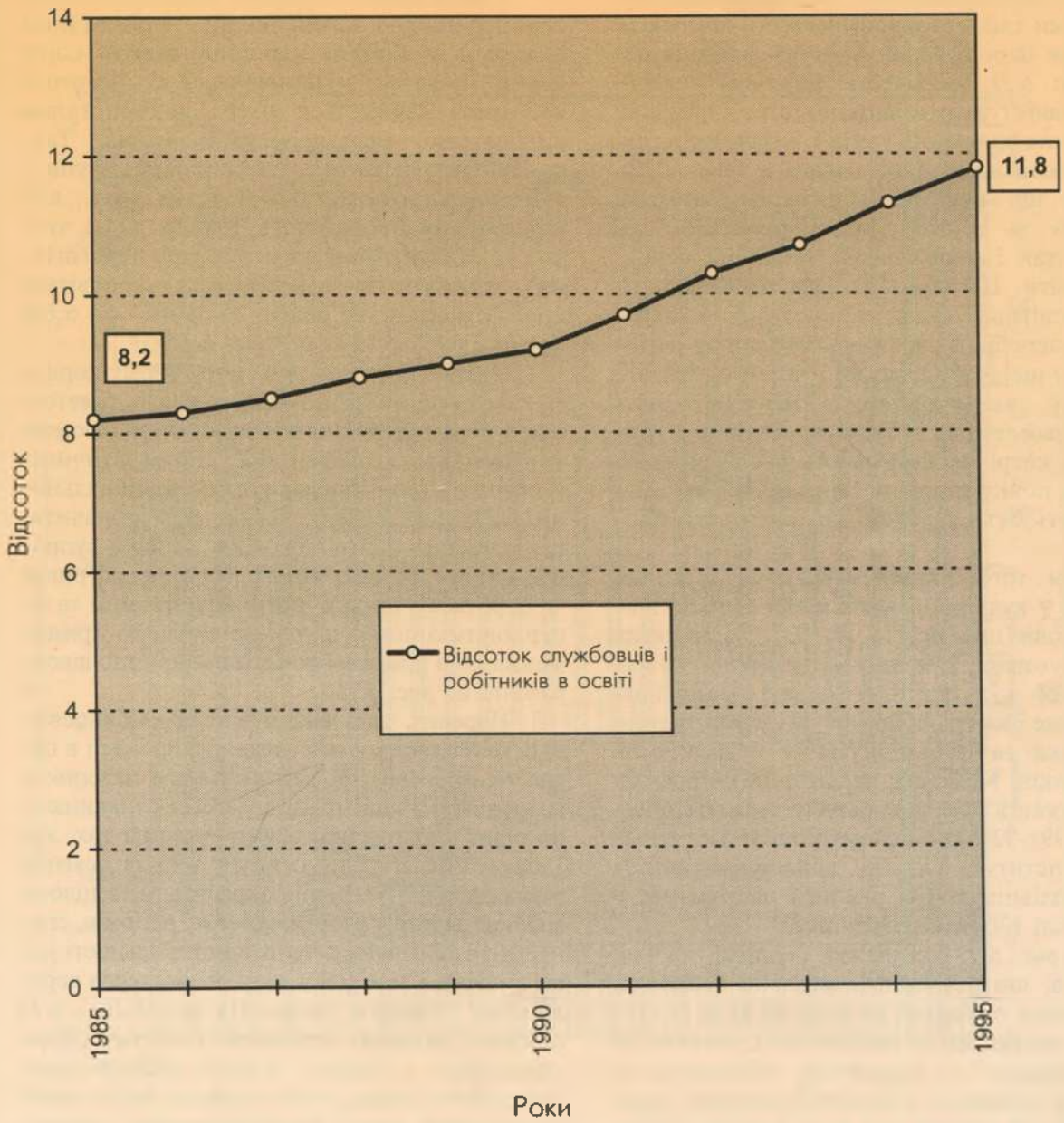
Тимчасово-вимушені напрямки змін, які спричиняються зовнішньою дією різних соціально-культурних факторів усупереч природі педагогічної освіти та головним іманентним закономірностям її розвитку, доцільно характеризувати як негативні перетворення. Очевидно, регресивні зміни одразу зникають з усуненням зовнішнього впливу (наприклад, кризи), що їх породжує. Дані процеси та їх спрямованість не мають закономірно-загального характеру, а, навпаки, є ситуативно-кон'юнктурними, притаманними лише тому чи іншому суспільству. Типовим представником таких регресивних змін є властива нашому суспільству тотальна фемінізація суб'єктів педагогічної освіти, чого немає, наприклад, у культурно розвинутих країнах.

Отже, тенденції бувають в актуальному, дійсному стані, коли відсутні фактори, що гальмують їх, або у стані потенційному, можливому, якщо їх прояв у даний час з тих чи інших причин (навмисно чи ненавмисно) блокується. Звичайно, тенденції можуть бути, з одного боку, головними, провідними, з другого - підпорядкованими, другорядними. Щоб відокремити тенденції від нашарувань усіляких деформацій та деградацій, слід теоретичне пізнання педагогічної освіти поєднати з емпіричними дослідженнями. З метою конкретизації тенденцій потрібно максимально залучити додаткові дані, які характеризують фактичну динаміку змін педагогічної освіти в Україні.

Але попередньо можна зробити один важливий висновок: оскільки підготовка педагогів слугує освітній сфері, остільки в загальнотеоретичному плані розвиток педагогічної освіти буде насамперед здійснюватись у тих напрямках, в яких еволюціонує освітня система. Тобто основні тенденції педагогічної освіти виявляють подібність до тенденцій сукупної освітньої галузі. Це зрозуміло, адже, як доведено, підсистема педагогічної освіти ізоморфна (структурно подібна) до своєї освітньої метасистеми.

Рисунок 6.11

ЧАСТКА СЛУЖБОВЦІВ ТА РОБІТНИКІВ, ЩО ЗАЙНЯТІ В ГАЛУЗІ "ОСВІТА", У ЗАГАЛЬНІЙ КІЛЬКОСТІ ЦИХ ПРАЦІВНИКІВ В УКРАЇНІ



Справді, у педагогічній освіті реально спостерігається мегатенденція до всебічного (екстенсивного та інтенсивного) зростання. Дана головна тенденція в своїй основі зумовлюється глобальною тенденцією розвитку освітньої галузі в різних напрямах [151,153].

Приміром, контингенти студентів педагогічних навчальних закладів, слухачів установ підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогів до останнього часу постійно збільшувались, що цілком відповідає поширенню освітньої системи в соціальному просторі та у соціальному часі. Інтегральними показниками такої еволюції педагогічної освіти є тривале нарощування випуску фахівців освіти *(рис. 6.3)*, збільшення загальної чисельності педагогічних працівників та неухильне зменшення кількості учнів і вихованців, які припадають на одного педагога *(рис. 6.12)*. Україна ще поступається перед багатьма країнами за тривалістю як початкової та повної, так і обов'язкової загальної середньої освіти. Це також є "резервом" розширення освітньої сфери та підготовки педагогічного персоналу. До речі, у багатьох регіонах світу ще довго діятиме і такий напрямок розвитку, як охоплення освітою нових верств населення. В Україні, відомо, є громадяни, котрі не здобувають обов'язкову за законом повну загальну середню освіту, і отже, мають бути залучені до освітнього процесу.

Крім того, екстенсифікація освітньої системи у культурному просторі (поступове розповсюдження освіти на всі без винятку сфери духовної, духовно-матеріальної та матеріальної культури) стимулює відповідне спеціальне і кваліфікаційне урізноманітнення підготовки та функціонування педагогічних працівників. Кількість педагогічних профілів і кваліфікацій реально збільшується. Наприклад, у 1991-92 навчальному році тільки педагогічні інститути України здійснювали підготовку фахівців за 143 різними напрямами, у тому числі 130 двопрофільними.

На *рис. 6.13* показаний розподіл діючих педагогів, що реалізують загальну освіту, за предметами освітньої діяльності. Цей розподіл не є застиглим, а змінюється принаймні в двох аспектах: а) варіюється абсолютна та відносна величина кожного кадрового компонента; б) з'являються нові кадрові складники відповідно до введення інших освітніх предметів. На рисунку добре простежується реальна динаміка руху предметно-видової структури педагогів. Так, останніми роками швидко зростає корпус педагогів української мови і літератури (котрий у 1992 р. уперше перевищив чисельність учителів російської мови і літератури), іноземних мов (серед учителів іноземних мов теж відбувається перерозподіл - *рис. 6.14*), музики і співів, образотворчого мистецтва і креслення, фізичної культури, низки нових освітніх предметів. Водночас зменшується роль учителів російської мови і літератури, історії і суспільствознавства, математики, фізики, біології. Стабілізована частина педагогів, що викладають хімію, географію, працю.

У 90-х роках з'явились нові педагогічні спеціальності і кваліфікації - практичний психолог у системі народної освіти, соціальний педагог, розширюється їх підготовка, проте звужується сфера використання вихователів, педагогів-організаторів. Так, чисельність педагогів цієї виховної групи у 1996 р. скоротилась до 36,8 тис. чол., або наполовину порівняно з 1986 р. (74,1 тис. чол.), а їх питома вага серед усіх педагогічних працівників денних загальноосвітніх шкіл Міністерства освіти України - до 6,6% проти 15,2% у 1985 р. *(рис. 6.15)*.

Структурні зсуви в педагогічному корпусі України ізоморфно відображають багатогранні перетворення в освітній галузі, зокрема у напрямку переборення її технократичних, гносеологічних, догматичних, національно-нігілістичних збочень. Однак слід зазначити, що усунення одних недоліків нерідко супроводжується появою інших. Наприклад, рішуча боротьба з ідеологічним догматизмом та гіперполітизацією у школі призвела до приниження ролі виховної роботи взагалі, що відображено на *рис. 6.15*.

Нарешті, загальна інтенсифікація освітньої галузі спричинює адекватні процеси в педагогічній освіті. У зв'язку з цим важливою тенденцією у підготовці педагогів є підвищення рівня педагогічної освіти - частка тих, хто здобуває педагогічну освіту у вищих освітніх закладах III і IV рівнів акредитації, в цілому зростає. Проте у розрізі окремих регіонів, спеціальностей, видів педагогічної діяльності дана тенденція має різну силу, насамперед через відмінні зовнішні умови. На *рис. 6.16 - 6.18* показана динаміка насичення освітньої сфери педагогами з вищою освітою інститутсько-університетського рівнів. Графіки дають змогу спостерігати низку підпорядкованих тенденцій, а також негативні зміни.

Стосовно вчителів початкової школи *(рис. 6.16)* перший висновок полягає у тому, що зростання їх частки із зазначеною вищою освітою дещо уповільнилось (зараз вона до-

Рисунок 6.12

ЧИСЕЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ І КІЛЬКІСТЬ ДІТЕЙ, УЧНІВ НА ОДНОГО ПЕДАГОГА В УКРАЇНІ

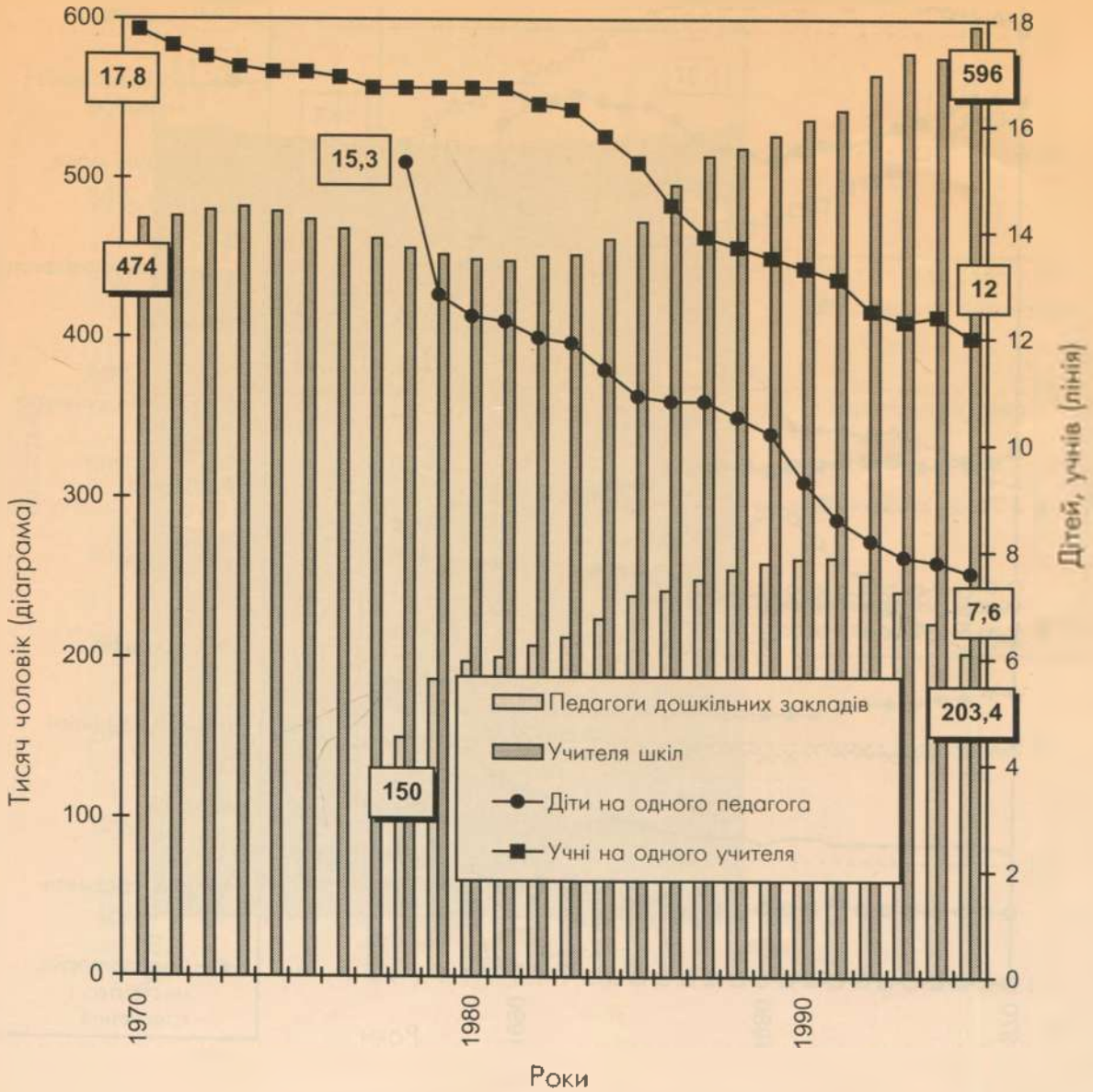


Рисунок 6.13

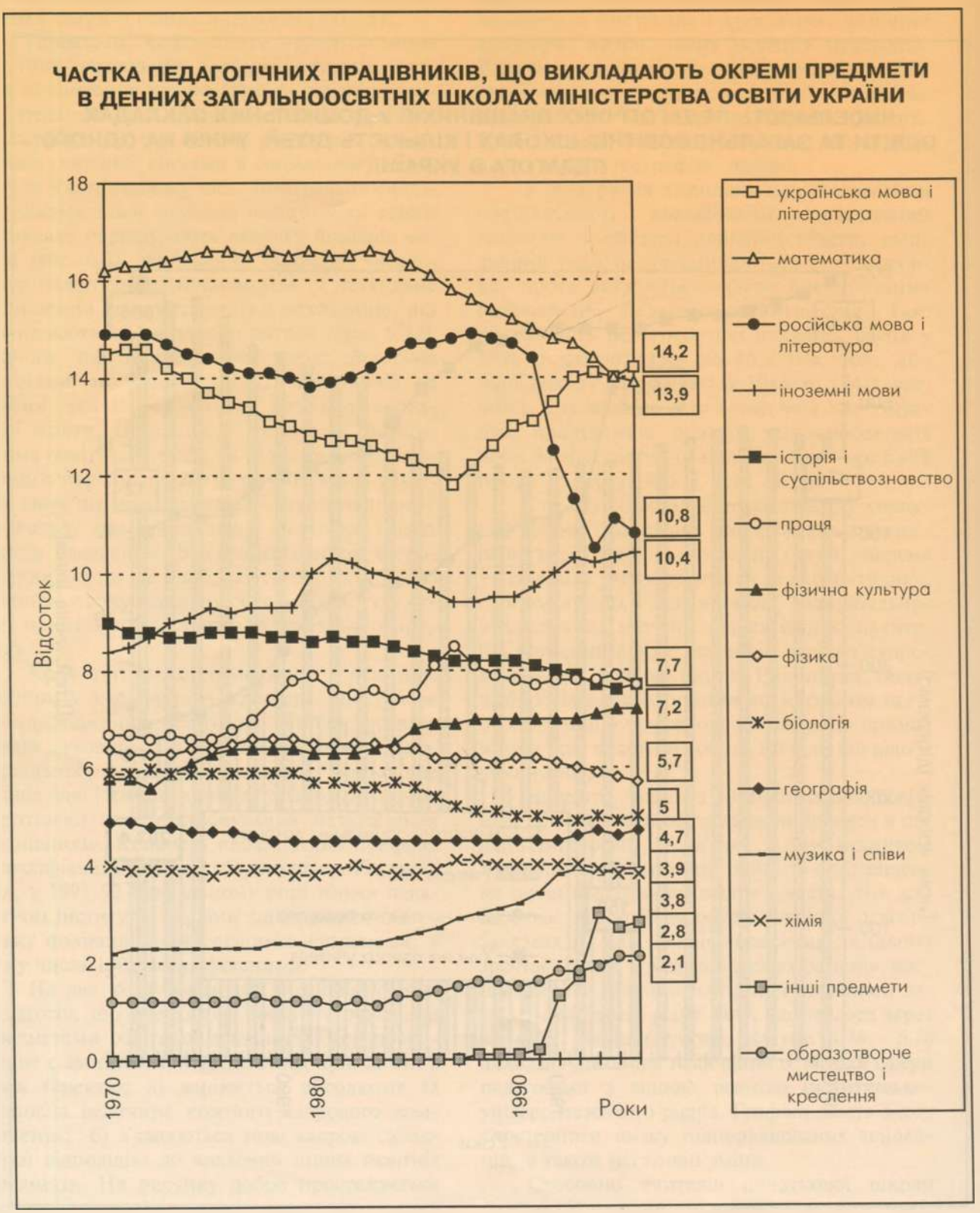

ЧАСТКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ, ЩО ВИКЛАДАЮТЬ ОКРЕМІ ПРЕДМЕТИ В ДЕННИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ УКРАЇНИ
Відсоток
Роки
0
2
4
6
8
10
12
14
16
18
1970
1980
1990
14,2
13,9
10,8
10,4
7,7
7,2
5,7
5
4,7
3,9
3,8
2,8
2,1
українська мова і література
математика
російська мова і література
іноземні мови
історія і суспільствознавство
праця
фізична культура
фізика
біологія
географія
музика і співи
хімія
інші предмети
образотворче мистецтво і креслення

Рисунок 6.14

ЧАСТКА ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ, НІМЕЦЬКОЇ, ФРАНЦУЗЬКОЇ, ІСПАНСЬКОЇ ТА ІНШИХ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ДЕННИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ УКРАЇНИ

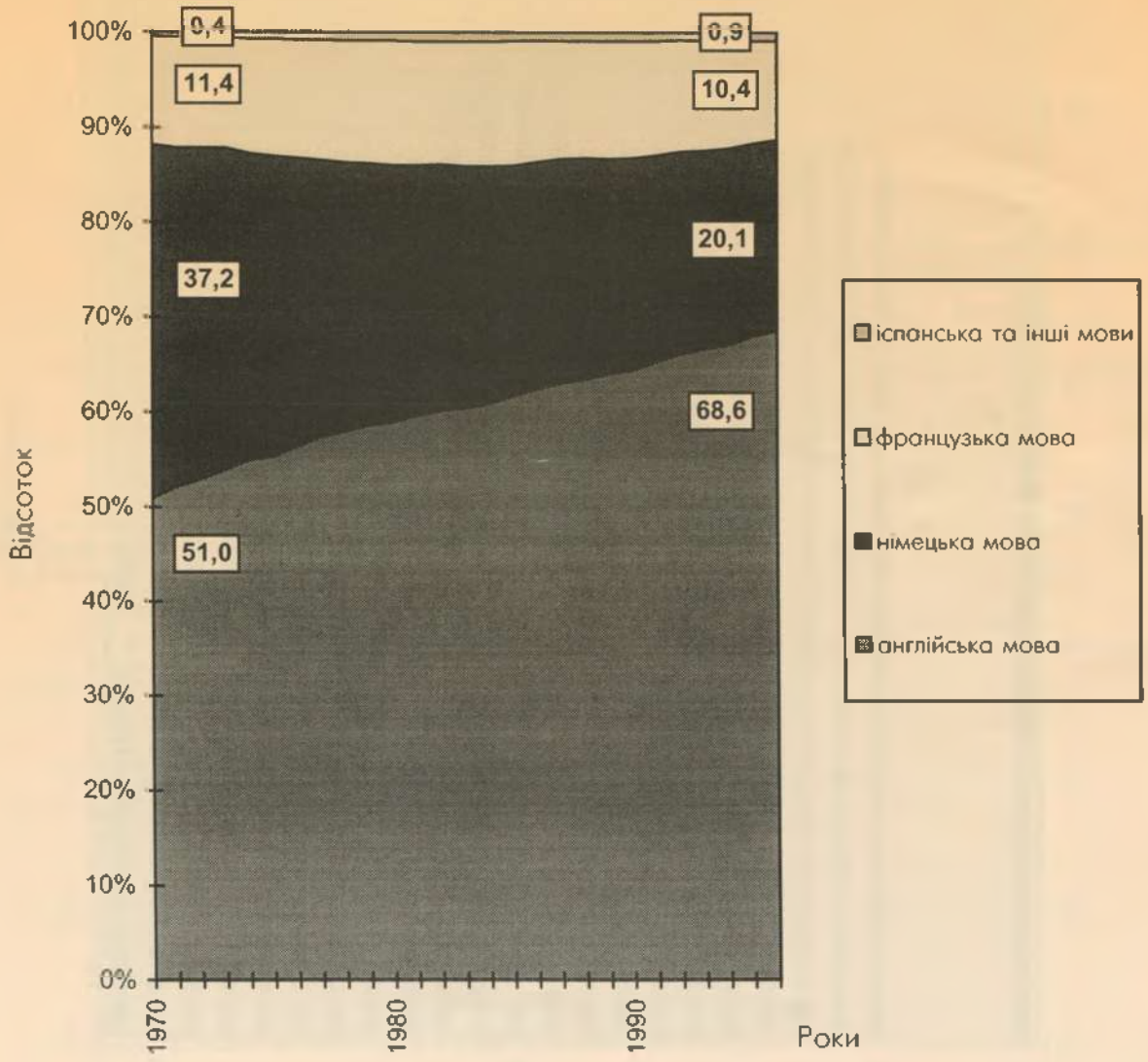


Рисунок 6.15

ЧИСЕЛЬНІСТЬ ВИХОВАТЕЛІВ І ПЕДАГОГІВ-ОРГАНІЗАТОРІВ ТА ЇХ ЧАСТКА СЕРЕД ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ДЕННИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ УКРАЇНИ

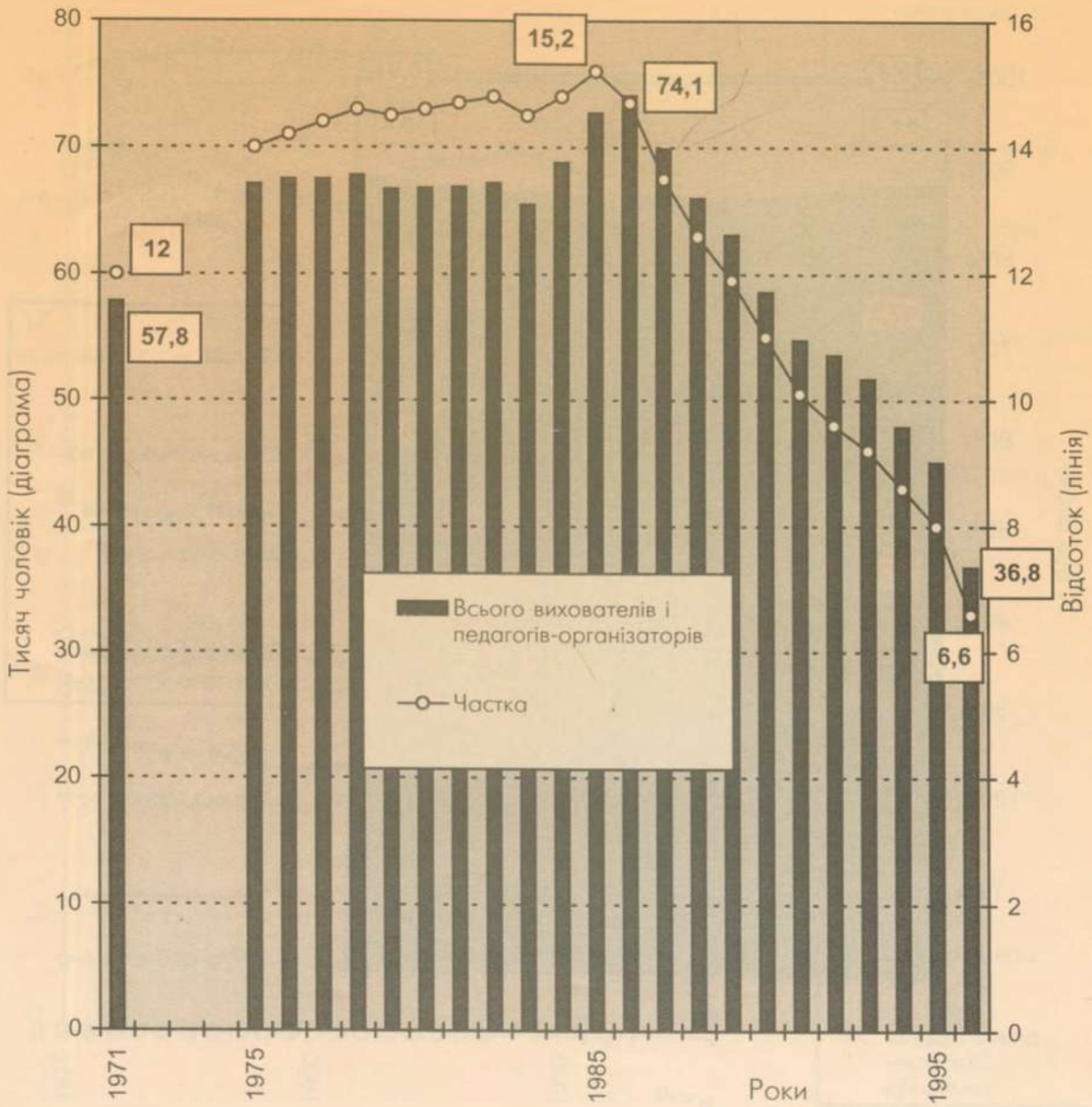


Рисунок 6.16

ЧАСТКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З 4-5-РІЧНОЮ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ У ДЕННИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ УКРАЇНИ ПО ОБЛАСТЯХ, М. КИЄВУ ТА АВТОНОМНІЙ РЕСПУБЛІЦІ КРИМ

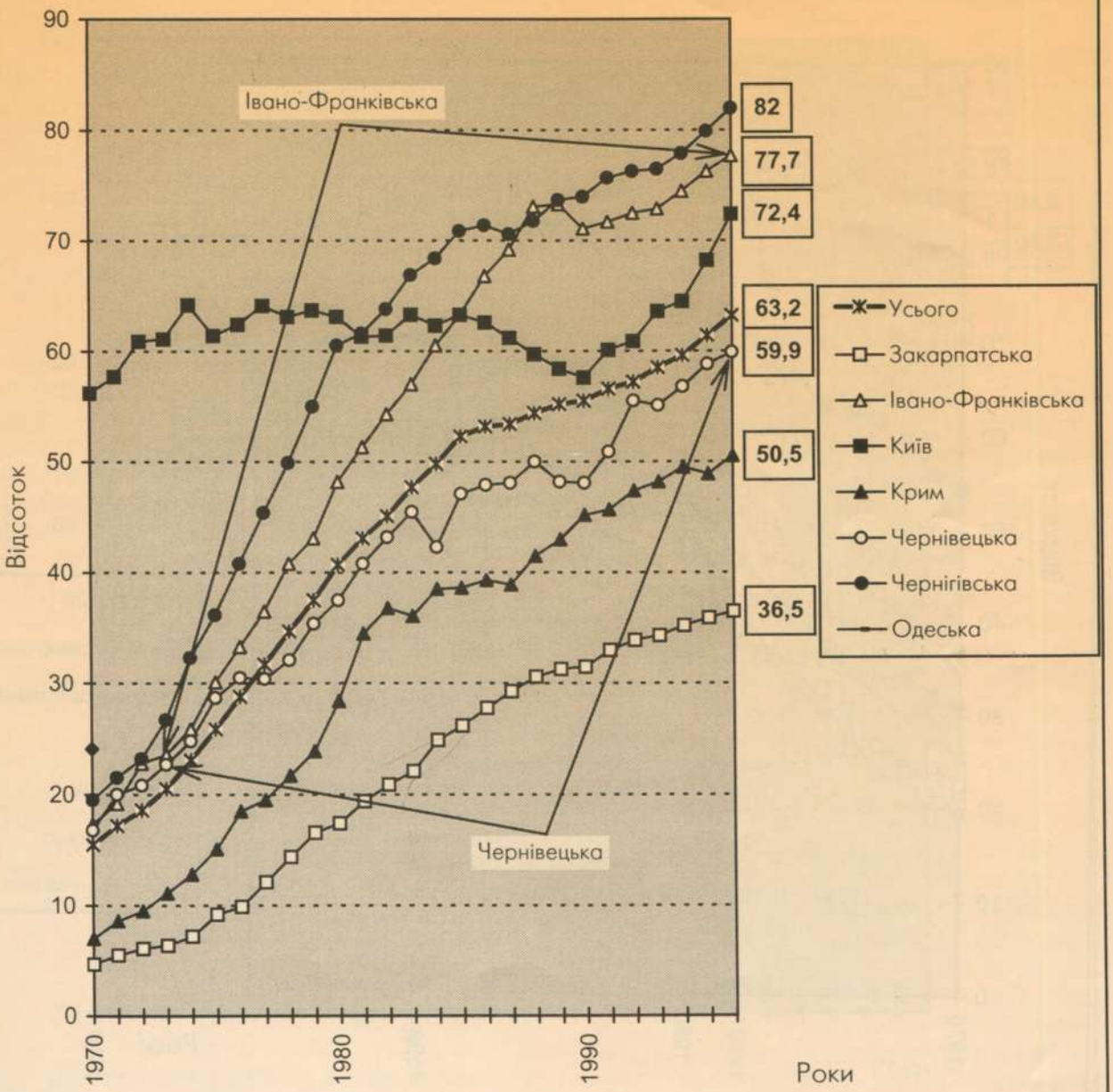


Рисунок 6.17

ЧАСТКА ВЧИТЕЛІВ З 4-5-РІЧНОЮ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ, ЯКІ ВИКЛАДАЮТЬ ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСТЕЦТВО І КРЕСЛЕННЯ, МУЗИКУ І СПІВИ, ФІЗИЧНУ КУЛЬТУРУ, ПРАЦЮ В ДЕННИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ УКРАЇНИ, ПО ОБЛАСТЯХ, М. КИЄВУ ТА АВТОНОМНІЙ РЕСПУБЛІЦІ КРИМ

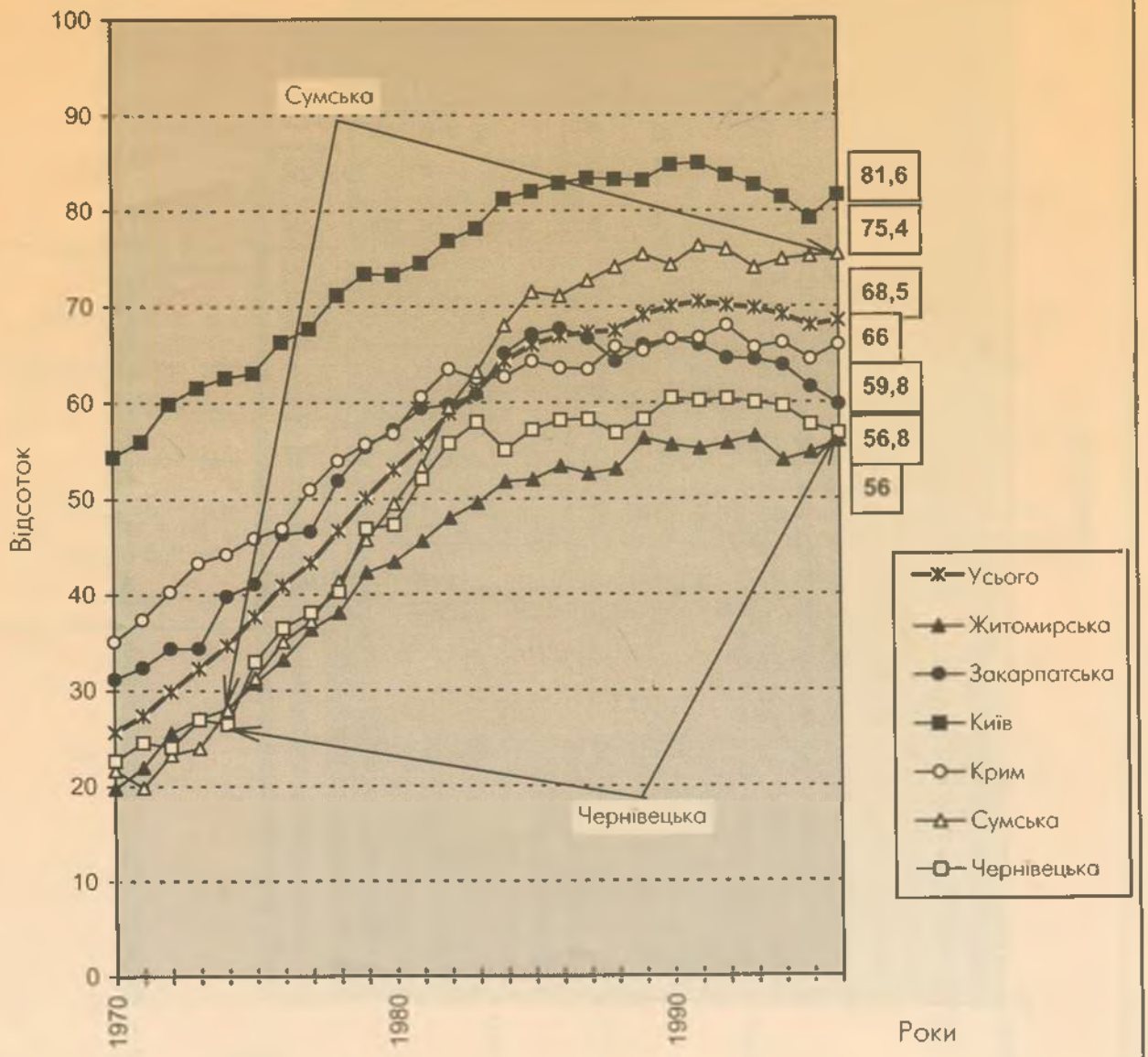
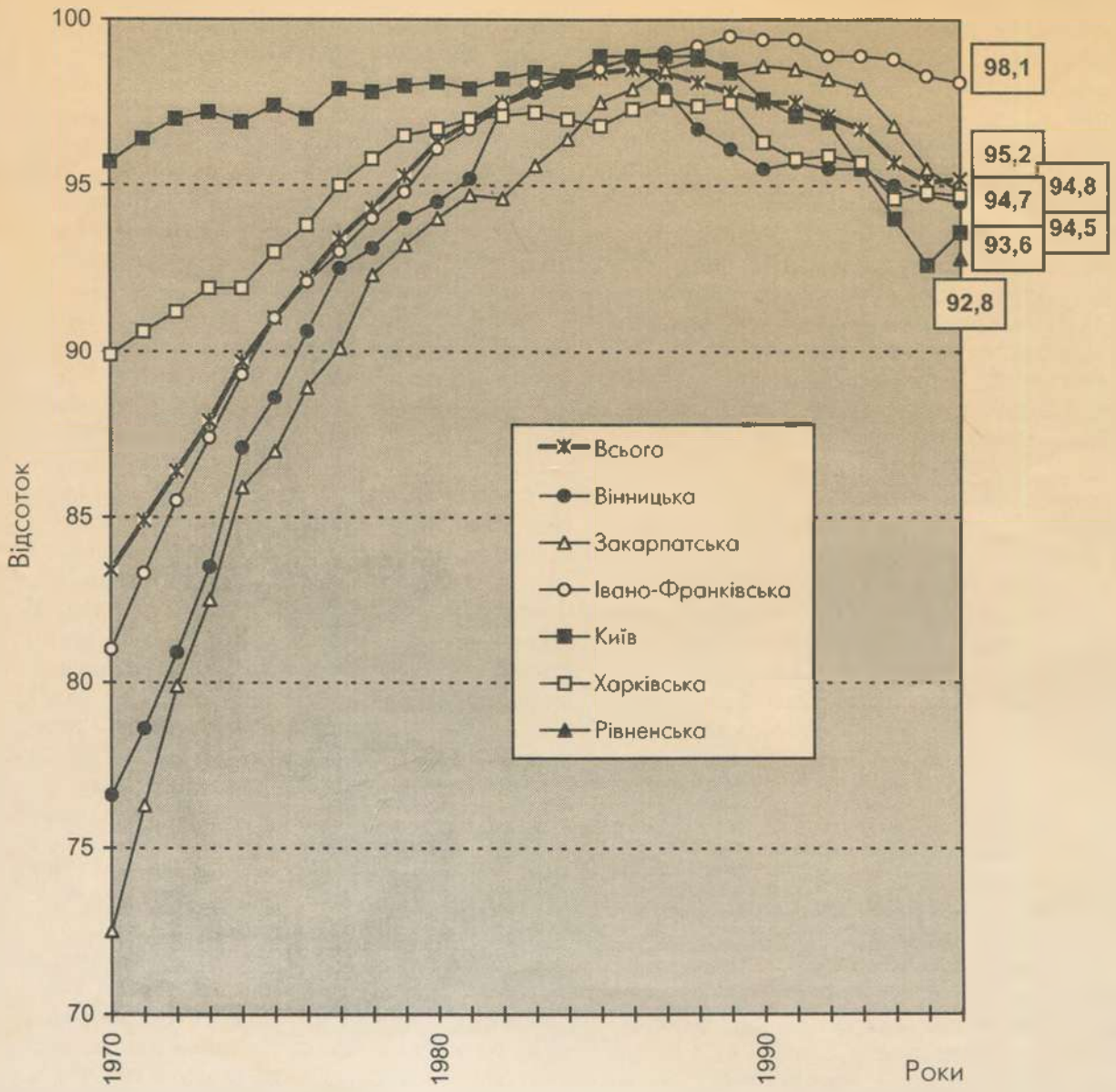


Рисунок 6.18

ЧАСТКА ВЧИТЕЛІВ З 4-5-РІЧНОЮ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ, ЯКІ ВИКЛАДАЮТЬ ОСНОВИ НАУК, МОВИ, ЛІТЕРАТУРУ В 5-11(12) КЛАСАХ ДЕННИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ УКРАЇНИ, ПО ОБЛАСТЯХ, М. КИЄВУ ТА АВТОНОМНІЙ РЕСПУБЛІЦІ КРИМ



рівнює - 63,2%). Це, насамперед, пов'язано із сильною конкуренцією з боку педагогічних училищ, які продовжують випускати велику кількість таких педагогів. Характерною у цьому плані є ситуація, що склалася в м.Києві, де робота педагогічного університету у даному напрямку значною мірою "шунтується" педагогічними коледжем і училищем № 3. Частка вчителів-початківців з 4-5-річною вищою освітою тут протягом понад чверті століття законсервована на межі 56-72%.

Другий висновок зводиться то того, що для регіонів, у яких не здійснювалась дана вища освіта вчителів початкових класів (Закарпатська, Чернівецька області та Автономна Республіка Крим), стійко зберігається і навіть збільшується (Закарпаття) суттєве відставання від середньоукраїнської частки цих працівників з вищою освітою III та IV рівнів акредитації. Важливо, що сусідня з Чернівецькою Івано-Франківська область, університет якої має спеціальність "Педагогіка і методика початкового навчання", протягом двох десятиріч далеко випередила свого регіонального аналога, хоча починали обидві області з однакових показників *(рис. 6.16)*. Це саме стосується Чернігівської області, в якій розглядуваний параметр досяг 82,0%. Знову ж таки характерно, що відкриття в 1991 р. у Чернівецькому університеті в комплексі з педагогічним училищем такої підготовки на прискорених засадах стало виправляти становище на краще.

Тобто за більш як двадцятип'ятирічний період (1970-1996 рр.) не була ліквідована диференціація областей за забезпеченістю початкової школи педагогами з 4-5-річною вищою освітою: якщо виключити з розгляду Київ, то відсотковий інтервал розбіжності зріс з 19,4 у 1970 р. до 45,5 у 1996 р. Отже, діє регіональна залежність у підвищенні освітнього рівня суб'єктів педагогічної діяльності *(рис. 6.16)*. На *рис. 6.7* також показано збереження розриву між забезпеченістю вчителями з повною вищою освітою міських і сільських шкіл на користь міста.

Хоча випуски вчителів з повною вищою освітою, що викладають образотворче мистецтво і креслення, музику і співи, фізичну культуру та працю, зросли, питома вага їх серед загальної кількості педагогів даної категорії у 1996 р. зменшилась до 68,5% *(рис. 6.17)*. Це свідчить насамперед про недостатність темпів збільшення їх підготовки у вищих освітніх закладах порівняно з потребами, а також указує на зростання відпливу таких педагогів зі сфери освіти. Одразу можна відзначити, що село продовжує відставати від міста за рівнем освіти даних педагогічних кадрів (різниця у відсоткових пунктах зменшилась за 24 роки лише з 34,6 до 27,4) *(рис. 6.6)*. У цілому інститутську та університетську вищу освіту мають: викладачі фізичної культури - 80,6%, праці - 69,9%, образотворчого мистецтва і креслення - 66,0%, музики і співів - 44,9%.

І тут діє регіоналізація педагогічної освіти *(рис. 6.17)*: Житомирська, Закарпатська і Чернівецька області, де вищі навчальні заклади не готували зазначених фахівців, а також Автономна Республіка Крим, в університеті якої готуються лише вчителі фізичної культури, посідають останні місця, а відставання від середньоукраїнського показника навіть зросло. Водночас, наприклад, Сумська область, два педагогічних інститути котрої випускають учителів праці, музики і співів, фізичної культури, з 20-го місця у 1970 р. перемістилася на третє у 1996 р. Величина варіації ступеня забезпеченості областей даними педагогічними кадрами за розглянутий період зменшилась мало.

Найчисленнішу групу педагогів становлять учителі, які викладають основи наук, мови, літературу. Частка тих, хто має 4-5-річну вищу освіту, досить велика - близько 95,2% *(рис. 6.8)*. Проте цей рівень знизився від 98,5% у 1986 р. до 95,2% в 1996 р. Причина у недостатності системи педагогічної освіти у кількісному і структурному аспектах для задоволення зростаючих потреб освіти у зв'язку з кардинальними змінами останньої. Фіксується також збільшення відпливу зі школи вчителів іноземної, української мови, історії, математики, фізики, біології, інформатики та інших дисциплін. Особливо великий дефіцит учителів (а також науково-педагогічних кадрів [267]) склався у 1994 р. - у школах не вистачало 22,6 тис. педагогів.

Слід зазначити, що в даному випадку до мінімуму (2,2 відсоткових пункта проти 13,6 у 1970 р.) зведена різниця в освітньому рівні вчителів сільських і міських шкіл. Однак часто сільський учитель змушений викладати одночасно 3-4 предмети, частину з них не за фахом [152]. Оскільки в кожній області є педагогічний інститут чи університет, регіони з 1970 р. вирівнялися за питомою вагою цих учителів з повною вищою освітою (у 1970 р. розбіжність за областями становила 23,2, у 1986 р. - 2,1, у 1996 р. - 5,3 відсоткових пункта) (рис. 6.18). Освітній рівень учителів природничо-математичних дисциплін (математики - 98,2, фізики - 98,3, хімії - 98,0, біології - 96,2, географії - 95,1%) дещо вищий, ніж учи-

телів-гуманітаріїв (української мови і літератури - 93,2, іноземних мов - 93,3, історії і суспільствознавства - 95,1, російської мови і літератури - 96,9%).

На *рис. 6.19* показана статева динаміка у групі, яку складають педагогічні кадри денних загальноосвітніх шкіл Міносвіти України (на частку котрих припадає 99% педагогічного персоналу, задіяного в середніх загальноосвітніх школах України). Ця група за чисельністю (596 тис. чол. у 1995 р.) становить більше від половини всіх педагогів України. Другу за кількістю працюючих групу утворюють педагогічні кадри дошкільних закладів України (203 тис.), серед яких майже немає чоловіків. Інші групи освітян значно менші і по суті не змінюють загальної картини. Неважко бачити, що пануючою протягом чверті століття стала тотальна фемінізації освіти. Питома вага чоловіків у шкільній групі педагогічних працівників загалом зменшилась з 24,4% в 1971 р. до 19,3% в 1996 р. Лише серед директорів шкіл (53,0%) та вчителів образотворчого мистецтва і креслення, музики і співів, фізичної культури і праці (56,9%) приблизно витримується статевий баланс. У решти категорій педагогів частка чоловіків зменшувалась і досягла критично-небезпечних величин: серед учителів основних наук, мов, літератури - 15,6%, учителів початкових класів - 1,9%. Приблизно таким самим є статевий розподіл студентів на педагогічних спеціальностях.

Зрозуміло, що ці зміни є регресивними в освіті і педагогічній освіті, оскільки подібні скособочення заважають виконанню освітньою системою, суб'єктами педагогічної діяльності головного їх призначення - повноцінного, всебічного духовного, культурного відтворення і розвитку людини. Детермінанту даної деформації слід шукати в зовнішніх соціальних умовах - порівняно низькому соціальному статусі педагога, недостатньому престижі педагогічної професії, невисокому рівні оплати педагогічної праці [140], що також неприродно в суспільстві, яке сподівається на свій прогрес, а не на регрес чи застій. Все це зрештою і спричиняє вищезазначене зниження конкурсів вступників на педагогічні спеціальності вищих навчальних закладів *(рис. 6.4; 6.5)*. Останнє, зрозуміло, погіршує умови і без того неадекватного відбору абітурієнтів [95], через що відраховується велика кількість випадково прийнятих студентів [150].

На *рис. 6.20* можна побачити, як рівень оплати праці педагогічних кадрів порівняно із середньомісячною заробітною платою в народному господарстві та в промисловості за період три десятиріччя знизився. Спроби держави у 1972, 1984-1987, 1991, 1994-1995 рр. підняти зарплату педагогам не виправили це становище, що породило інший негативний процес - відплив педагогічних працівників з освітньої сфери. З числа випускників педагогічних освітніх закладів у 1996 р. до роботи у закладах освіти приступило всього 69%. Періодично-епізодичні підвищення рівнів оплати праці виявилися малоефективними, тому у 1994 р. була відновлена дія статті 52 закону "Про освіту" (1991 р.) стосовно зарплати педагогів.

Хронічно низький статус педагога протидіяв залученню до справи освіти найкращих інтелектуальних, духовних сил суспільства. Характерно, що в періоди підвищення оплати педагогічної праці поряд із зменшенням відпливу освітян зростав приплив в освітню сферу випускників флагманів вищої школи України - класичних університетів. Більш широкопрофільний та фундаментально підготовлений фахівець з університетською освітою, мобільний на ринку праці, виступав свого роду "барометром" суспільного ставлення до освіти.

Таким чином, значна кількість реально послаблених і заблокованих тенденцій, з одного боку, та активізація деструктивних процесів - з другого, у педагогічній освіті є наслідком прорахунків у створенні соціально-культурних умов її існування і розвитку, визначенні державної політики щодо цієї освітньої підсистеми, управлінні (адміністративному, економічному, фінансовому тощо) даною галуззю освіти. У свою чергу, зазначені причини часто походять від недостатнього розуміння сутності та системних властивостей явищ освіти і педагогічної освіти, їх слабкого науково-теоретичного осмислення, яке досі фактично перебуває у підлегло-другорядному стані відносно педагогічного емпіризму та адміністрування.

Концептуально підсумовуючи викладене вище правомірно стверджувати, що для педагогічної освіти нашого суспільства характерні як загальні для всієї освіти, так і специфічні недоліки, що потребують усунення.

Діюча підготовка педагогічних кадрів функціонально неповноцінна з ряду причин. Вона базується на спрощених уявленнях про освіту, що традиційно склалися, "плоскій" моделі освіти та культурного розвитку людини у ній. Майбутній педагог фактично орієнтується лише на формування знань та умінь, раціонально-інтелектуальну підготовку до педагогічної діяльності, не отримує повною мірою інші невід'ємні складові духовного і про-

Рисунок 6.19

ЧАСТКА ЧОЛОВІКІВ СЕРЕД ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДЕННИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ УКРАЇНИ

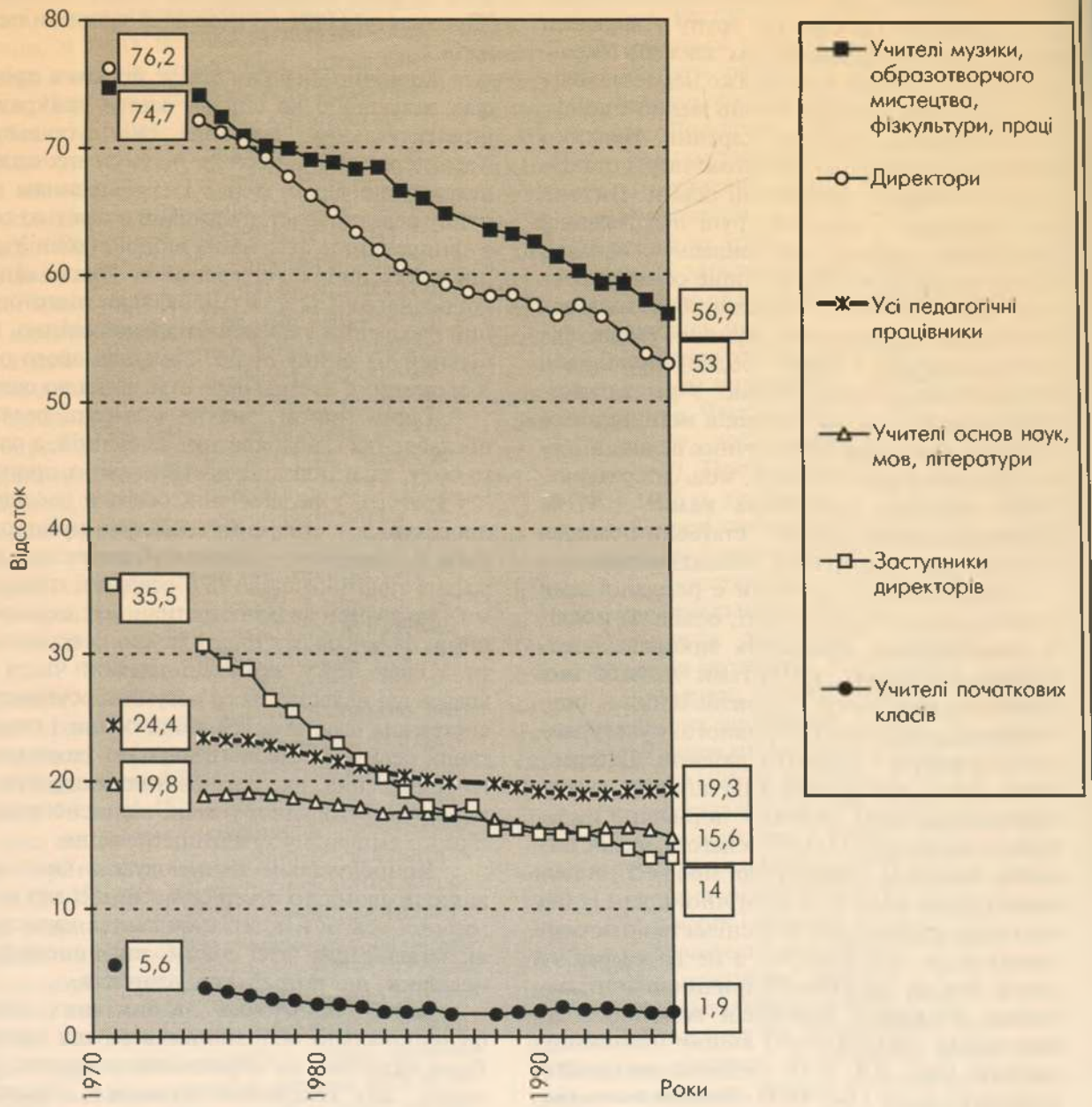
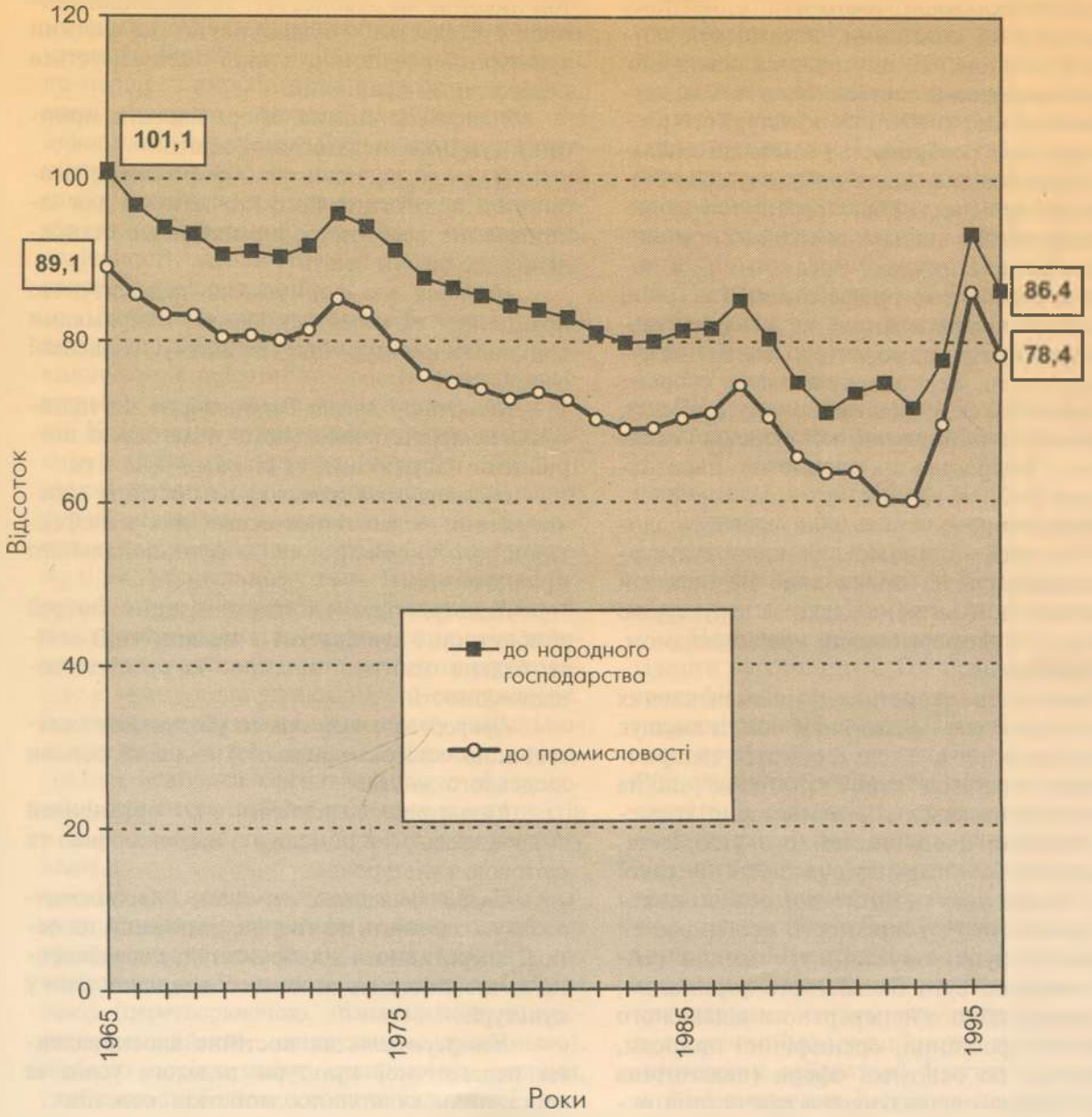


Рисунок 6.20

ЗАРОБІТНА ПЛАТА ПО ГАЛУЗІ "ОСВІТА" У ВІДСОТКАХ ДО ОПЛАТИ ПРАЦІ В НАРОДНОМУ ГОСПОДАРСТВІ ТА ГАЛУЗІ "ПРОМИСЛОВІСТЬ"



фесійного становлення. Отже, існуюча педагогічна освіта частково зрізана, обмежена, не охоплює всієї сукупності педагогічних явищ, оперує з необхідними, проте недостатніми складовими формування педагогічного персоналу. Через це педагогічна освіта не набула потрібної цілісності, гуманістичного орієнтиру, не спроможна повнокомпонентно відтворювати і розвивати духовність людини, гуманно дефіцитна.

В ураженій технократизмом галузі підготовки педагогів останнім часом відновлено акцент на спеціально-предметній, переважно теоретичній складовій, тобто на предметному полі культурної спадщини, насамперед науковому її компоненті, що підлягає освоєнню. При цьому недооцінюється, вважається другорядним процес всебічного культурного розвитку людської особистості у взаємодії з педагогом. Підготовка фахівця вибудовується без урахування цілісності і багатогранності людини (надскладної з відомих систем) за принципом: спочатку "спеціаліст-предметник", а потім його спеціально-професійний (на рівні поверхового профілювання) та загальнокультурний особистісний розвиток. Інакше кажучи, педагогічна освіта зорієнтована скоріше на предмет (об'єкт), ніж на людину (суб'єкт), їй бракує вагомої повноцінної людської складової, яка б вирівнювала предметно-спеціальний ухил [142].

Педагогічна освіта слабко враховує здобутки світової цивілізації. Загальнокультурний компонент підготовки явно недостатній (не стільки за обсягом, скільки за структурою та змістом) і здеформований раціоналізмом, технократизмом.

Відсутність теоретико-фундаментальних розробок проблем педагогічної освіти змушує у процесі реформ цієї галузі обирати емпіричний шлях, стратегію "спроб і помилок", що на практиці виливається у фрагментарно-косметичне латання цього системного утворення, кардинально не поліпшуючи його. Великої шкоди оновленню педагогічної освіти завдає неусвідомлення її своєрідності, особливостей організації, функціонування, тенденцій розвитку, зокрема суто бюджетного утримання, великомасштабного неперервного кількісного й якісного зростання, специфічної природи, ізоморфізму до освітньої сфери (педагогічна освіта - єдина спеціалізована підсистема освітньої системи, котра цілковито працює на останню, а отже, ізоморфно її віддзеркалює). Фактична непріоритетність педагогічної освіти в суспільстві призводить до її хронічного жевріння, відчуження від неї кращих культурних, духовних, інтелектуальних сил суспільства, чоловіків тощо. Все це ставить перешкоди повноцінному розвитку людської особистості в освітній сфері. Через названі та інші причини педагогічна освіта, а разом з нею і педагогічна діяльність є неефективними, надмірно витратними, не відповідають потребам реального життя.

Мета педагогічної освіти є системоутворюючим фактором цієї освітньої цілісності. Гуманна педагогічна освіта має формувати особистість педагога, здатного реалізовувати головне завдання освіти - "всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства" - відповідно до тієї частини культурної спадщини, з якої спеціалізується педагогічний працівник.

Відповідно можна сформулювати принципи гуманної педагогічної освіти:

Гуманізм як повноцінний розвиток особистості педагога та його придатності для забезпечення всебічного, гармонійного становлення людини в освіті.

Повнота як формування педагогічного працівника за всіма основними напрямками соціально-культурного розвитку людської особистості.

Кількісна і якісна достатність як підготовка необхідної чисельності педагогів за потрібними напрямками та рівнями їх освіти.

Іманентність розвитку як постійне вдосконалення педагогічної освіти для найефективнішого виконання свого функціонального призначення.

Демократизм як гармонізація потреб особистості і суспільства в педагогічній освіті, баланс освітньої людино- та суспільствовідповідності.

Природовідповідність як урахування педагогічною освітою природної вихідної основи людського життя.

Культуровідповідність як органічний зв'язок педагогічної освіти з національною та світовою культурою.

Сприйнятливість, гнучкість і прогностичність як здатність до творчих інновацій на основі оперативного відображення, передбачення та швидкого моделювання наслідків змін у культурі.

Неперервність як постійне вдосконалення педагогічної культури педагога услід за зростанням культурних здобутків людства.

Єдність і наступність як дотримання основних принципів побудови педагогічної освіти в усіх її ланках та напрямках.

Пріоритетність як першочергове суспільне і державне кадрове, ресурсне, матері-

ально-технічне, фінансове та інформаційне забезпечення.

Для досягнення основної мети, реалізації пов'язаних з нею завдань та функцій педагогічна освіта повинна мати адекватну структуру. Остання багатовимірна.

Перший необхідний вимір - інституціальний. Інституціалізація як універсальний спосіб соціально-культурного упорядкування забезпечує потрібну внутрішню організацію педагогічної освіти, її самовизначення у якості специфічної автономної цілісності, відокремлене самостійне стійке існування задля реалізації покладених на неї функцій. У даному вимірі будова педагогічної освіти виявляє установи інституціалізації освітньої культури: по-перше, з виробництва педагогічної інформації; по-друге - фіксації та збереження цієї інформації; по-третє - її споживання майбутніми педагогами; по-четверте - відтворення самих педагогічних працівників та споживачів данної інформації; по-п'яте - педагогічної освіченості; по-шосте - саморефлексії; нарешті, із саморегуляції.

Зазначена інституціальна будова є інваріантом, що забезпечує автономно-цілісне функціонування педагогічної освіти в загальноосвітньому та соціально-культурному середовищі. Конкретно-історичний характер довкілля, змін у ньому зумовлюють потребу в тому чи іншому змістовному наповненні та співвідношенні основних компонентів інституціальної організації педагогічної освіти, тобто в певному її інституціальному типі. Проте творчо переробляючи дію зовнішніх факторів, педагогічна освіта як системне утворення сама дійово впливає на існування і розвиток середовища, в якому вона функціонує й еволюціонує. Завдання побудови гуманного соціально-культурного життя і відповідної людиноорієнтованої освітньої сфери актуалізує збалансоване співіснування всіх названих компонентів у їх рівномірно та рівноправно розвинутому стані.

Другий вимір - галузево-шаровий. Він визначає структуру напрямків і рівнів підготовки педагогів відповідно до складових культури, що пов'язані з основними видами людської діяльності (перетворюючою, пізнавальною, ціннісно-орієнтаційною, спілкування, художньою), віковою періодизацією становлення людини, глибиною й обсягом освоєння культурної спадщини, формою (матеріальною, духовною, матеріально-духовною) опредметнення останньої. Нова концепція людяної, гуманної педагогічної освіти передбачає розвиток усіх базових галузево-шарових компонентів цієї освітньої галузі.

Третій вимір - методо-стильовий. У ньому виявляється характер перетворення всієї інформації, що зосереджена в культурних надбаннях людства, у педагогічну та її освоєння. Тип організації педагогічної освіти в даному проективному плані зумовлюється впливом духовних потреб суспільства, ладу педагогічної суспільної духовності, комплексу соціальних уявлень про світ і місце людини в ньому, про форми життя та соціально-культурне становлення людської особистості, про те, що із сукупної культурної спадщини, яким чином і хто саме має передавати новим поколінням. У цьому вимірі виявляються панівні педагогічні стилі та методи, типи педагогічної духовності, котрі домінують у суспільстві (автократична, командно-примусова, тотально-унітарна педагогіка, педагогіка вільного, стихійного розвитку, гуманна педагогіка, педагогіка національного відродження тощо). Реалії сьогодення українського народу, демократизація, гуманізація, націоналізація його життя детермінують домінування педагогічних стилів і методів, що пов'язані з людиноорієнтованою, національно-центрованою, творчо-інноваційною педагогічною духовністю українського суспільства.

У гуманній педагогічній освіті всі структурні компоненти мають забезпечувати досягнення її головної мети - всебічного розвитку особистості в освітній сфері.

Стратегічною лінією розвитку *інституціальних форм* педагогічної освіти має стати послідовне і радикальне їх зміцнення з метою підвищення ефективності функціонування.

Передусім це стосується іститутів педагогічного виробництва. По-перше, потрібна інтенсифікація оновлення й актуалізації змісту педагогічної інформації, призначеної для освіти професійних педагогічних працівників. Відповідна робота має не розчинятись у повсякденній діяльності перевантажених викладачів педагогічних вищих навчальних закладів, здебільшого виконавсько-емпіричній та традиційно-інерційній, а все більше спиратись на спеціалізовані організаційні форми (лабораторії, центри, інститути при педагогічних університетах), що реально можуть стати плацдармами системного прориву до нового педагогічно-інформаційного змісту. Існуючі нечисленні лабораторії Інституту педагогіки, щойно створених Інституту педагогіки і психології професійної освіти та Інституту дефектології АПН України, Інституту змісту і методів навчання Міносвіти України [57], їхня технічна озброєність, матеріальне стимулювання явно не відповідають масштабу та

злободенності проблем, що накопичуються у зазначеній ланці педагогічної освіти. Давно назрілим є створення потужного Інституту педагогічної освіти.

По-друге, продуктивне творення на цій ниві вимагає такої інституціальної умови, як наявність відповідних друкованих видань, зокрема, монографій, спеціалізованого науково-методичного журналу з проблем педагогічної освіти в Україні. Організації і посилення потребують інститути акумуляції та зберігання педагогічної інформації та педагогічного досвіду у формі інформаційних центрів, банків, комп'ютеризованих бібліотек з виходом у глобальну інформаційну мережу INTERNET. Важливо, щоб ці установи мали комунікативні зв'язки з аналогічними центрами за рубежем (насамперед з центрами ЮНЕСКО, ERIC в США і т.ін.).

По-третє, традиційно домінуючу інституціальну групу утворюють установи передачі-освоєння педагогічної інформації (педагогічного споживання) - педагогічні освітні заклади різних типів, рівнів, профілів. Історично головна увага приділялась саме цим організаційним формам. Здебільшого вони поєднані з установами педагогічного виробництва, а точніше, останні існують як організаційно слабкі і невиразні утворення в інститутах споживання (викладають тотально усі, працюють над створенням змісту педагогічної інформації далеко не всі). Це стосується як педагогічних освітніх закладів, так і інститутів удосконалення, підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічного персоналу. Незважаючи на відносну розвинутість установ педагогічного споживання, вони також здебільшого перебувають у жебрацькому стані і потребують значної підтримки.

Зокрема, слід невідкладно провести величезну роботу стосовно перебудови мережі даних педагогічних освітніх установ через необхідність поступового переходу до підготовки педагогів усіх категорій лише у вищих закладах освіти III і IV рівнів акредитації (мінімум 4 роки навчання). Система освіти відповідно до зростання ролі освіченості (як, приміром, це робиться у сфері охорони здоров'я) повинна позбутися хибного принципу, за яким малу людину може навчати і виховувати фахівець низької кваліфікації, а дорослу - висококваліфікований спеціаліст. Адже втрачене в освіті у ранній період соціально-культурного розвитку особистості потім повністю не компенсується ніякими освітніми зусиллями. Рівневі ланки дошкільної, початкової шкільної освіти мають бути забезпечені висококласними педагогами професіоналами, як інші освітні рівні. На перехідному етапі освіта, здобута в педагогічних училищах, технікумах, коледжах, повинна обов'язково доповнюватись принаймні заочним навчанням у педагогічних інститутах і університетах. Для цього слід забезпечити максимальну наступність підготовки в педагогічних освітніх закладах різних рангів.

Крім того, враховуючи, що кожен громадянин є потенційним педагогом (щонайперше як батько чи мати), котрий протягом своєї основної діяльності, як правило, завжди включається у процеси освіти (сімейна, виробнича, військова, соціальна та інша педагогіка), необхідно забезпечити фактичне запровадження та розширення основ педагогічної підготовки для всіх спеціальностей у вищих освітніх закладах усіх профілів і рівнів. Відкриття педагогічних кафедр у вищій школі - важливий крок на шляху її гуманізації, педагогізації суспільного життя. Введення для матерів тривалих відпусток для догляду за дитиною суттєво зменшило охоплення дітей дошкільними закладами (з 63% у 1988 р. до 44% у 1995 р.), загострило проблему педагогічної підготовки молодих батьків. Тому для них має бути створена мережа консультаційних педагогічних пунктів за місцем проживання.

Установи підвищення професійної компетентності педагогічних працівників мають перетворитися на регіональні та профільні центри діагностики й оцінки педагогічної підготовки, консультування педагогів і громадян, що займаються педагогічною діяльністю, надання їм цільової, адресної допомоги у педагогічному зростанні. Як і в усякій ланці освіти, зміст цієї підготовки слід будувати у взаємодоповнюючому поєднанні нормативно-обов'язкового та особистісно-вибіркового компонентів.

Зазначені установи разом з педагогічними вищими освітніми закладами можуть також стати основними інститутами вироблення технологій передачі педагогічної інформації. Ця інституціальна ланка також розвинута вкрай недостатньо, вирізняється застарілістю, обмеженістю, низькою ефективністю освітніх технологій через, по-перше, недостатню до них увагу та, по-друге, нерозуміння багатоякісності педагогічної інформації, трансляцію котрої вони покликані забезпечувати.

Взагалі для подолання гносеологічно-теоретичного ухилу в діяльності установ педагогічної освіти важливим є утворення при педагогічних інститутах та університетах навчаль-

но-науково-практичних педагогічних комплексів. Такі комплекси, об'єднуючи освітні установи різних видів і типів, рівнів і профілів, забезпечували б урівноваження та взаємне доповнення основних складових педагогічної освіти.

По-четверте, відповідна група педагогічних інституцій повинна працювати для відтворення як творців, носіїв, викладачів педагогічної інформації, так і її споживачів. Стосовно останнього це має забезпечуватись різними інституціалізованими формами допрофесійної підготовки, які передбачають пошук і відбір дітей, підлітків, що мають схильність до педагогічної діяльності, формування їх педагогічного покликання, здібностей, елементарно-пропевдичних умінь, навичок на основі природних задатків. При цьому треба серед загальнорозвинутих молодих людей, які люблять фізику чи математику, співати чи малювати тощо, відбирати тих, хто має інтерес саме до педагогічної діяльності. Конкретні форми цієї роботи - педагогічні олімпіади і конкурси, гуртки, класи, ліцеї, факультети майбутнього вчителя, школи юного педагога та інші - мають слугувати виявленню насамперед педагогічних обдаровань та їх наступному супроводу і підтримці як потенційних освітян.

Важливо також активізувати, перевести із переважно стихійного стану у русло організованої цілеспрямованості процес становлення суб'єктів педагогічної освіти, що спеціалізуються на виробленні, освоєнні та передачі педагогічної інформації для педагогів. У зв'язку з цим необхідно розширити аспірантуру та докторантуру педагогічних вищих освітніх закладів як основні організаційні форми підготовки науково-педагогічних кадрів. При цьому освіту в даних установах слід доповнити вагомим педагогічним компонентом - психолого-культуролого-педагогічними курсами, неперервною практикою створення і викладання змісту, проектування і використання технологій трансляції, оцінок засвоєння педагогічної інформації. За даних умов здобуту педагогічну освіту в аспірантурі та докторантурі доцільно атестувати як на відповідний науковий ступінь, так і на певне вчене звання. Інакше кажучи, в педагогічній аспірантурі та докторантурі наукова і педагогічна підготовка мають бути врівноважені.

По-п'яте, важливу групу інституціальних форм, що актуальні для самоудосконалення, саморозвитку педагогічної освіти, складають способи та засоби її духовної саморефлексії. З цього погляду слід посилити наукове дослідження як формування педагогічних працівників, так і підвищення педагогічної культури всього населення. Зокрема, для цього доцільно ширше залучити та значно розвинути творчі сили АПН України. Спеціально створений Інститут педагогічної освіти міг би координувати в країні численні розрізнені розробки педагогічно-освітніх проблем, акумулювати відповідну науково-практичну інформацію. Важливо також на дослідження цієї проблематики значно збільшити державне програмно-цільове фінансування. Крім того, наукове самопізнання педагогічної освіти потребує підготовки відповідних кадрів - педагогів-дослідників.

Однак науковий аналіз структури, функціонування, законів розвитку педагогічної освіти не вичерпує її саморефлексії. Іманентність педагогічній діяльності, підготовці педагогів суб'єктивної складової, творчого начала та ціннісного компонента потребує доповнення, наукового пояснення іншим специфічним механізмом критичного розгляду педагогічної освіти, а саме, педагогічною критикою. Головна функція педагогічної критики - ціннісний вибір в освіті в умовах множинності форм її реалізації. Організаційний інститут педагогічної критики (подібний до художньої критики) має бути по суті ще створений. Основну роль у становленні педагогічної критики та педагогічних критиків можуть відіграти Спілка творчих учителів, Педагогічне товариство України, інші професійні об'єднання та асоціації освітніх працівників, ради з народної освіти різних рівнів, газета "Освіта України", громадсько-політичний тижневик "Освіта" тощо. Педагогічна наука і педагогічна критика мають взаємно доповнювати одна одну.

Нарешті, завершальний інституціальний компонент педагогічної освіти складають органи її самоуправління і саморегуляції. Гарантування права кожного громадянина на освіту за Конституцією є найважливішою функцією держави. Для цього держава створює і матеріально, духовно, матеріально-духовно забезпечує систему освіти та її підсистему педагогічної освіти. Оскільки педагогічна освіта перебуває на повному державному утриманні, за умов переходу до ринкових відносин у суспільстві в освітній політиці має відбутися відповідна зміна пріоритетів у бік посилення уваги і реальної участі держави щодо зміцнення системи підготовки педагогічних кадрів та забезпечення ефективної їх педагогічної діяльності в демократичному суспільстві з ринковою економікою. Педагогічну освіту слід надійно захистити, передусім ресурсно, від комерційної стихії.

Одночасно економічна підтримка підготовки педагогів не повинна супроводжуватись державним економічним та адміністративним (разом з ідеологічним - релігійним, політичним) свавільним втручанням у внутрішнє життя педагогічної освіти, її природно-закономірний розвиток з метою запобігання деформаціям, перекрученням, виродженню цієї сфери. Для нормального функціонування й еволюції педагогічної освіти мають бути сформовані, розвинуті і наділені правами органи самоврядування з управлінсько-регуляторними функціями - насамперед асоціації педагогічних освітніх закладів на галузевому та регіональному рівнях, ради окремих установ педагогічної освіти, об'єднання освітян типу Педагогічного товариства, Спілки творчих учителів, Асоціації керівників освітніх установ, фахових асоціацій педагогів, Профспілки працівників освіти і науки України тощо. Крім того, доцільно, щоб педагогічна освіта нашого суспільства мала можливість регуляції в рамках європейських та світових асоціацій підготовки педагогів та міжнародного професійно-педагогічного руху. Самоуправління, саморегуляція в педагогічній освіті потребують підготовки спеціальних педагогічних кадрів - організаторів та менеджерів педагогічної освіти.

Загалом у традиційно уніфікованій, адміністративно керованій педагогічній освіті України за умов демократизації і гуманізації суспільного життя повинні відбутися певна децентралізація управління, поширення творчо-інноваційної діяльності, піднесення ролі саморегуляторних механізмів функціонування й розвитку.

Галузево-шарова будова педагогічної освіти має забезпечувати підготовку кадрів для всіх рівнів і напрямів освіти. Якщо інституціальний вимір показує організацію, що "відповідає" за принципову спроможність функціонування педагогічної освіти як цілісної інформаційної системи, то даний план розгляду виявляє структуру, котра забезпечує функціональну культурно-інформаційну повноту сфери підготовки педагогів.

Відповідно до видів людської діяльності, що опановуються в освіті, розвитку головних функціональних психічних механізмів опрацювання духовної інформації та оволодіння основними складовими культурної спадщини в педагогічній освіті передусім повинне реалізовуватись становлення особистостей педагогів за наступними найважливішими напрямками.

По-перше, це підготовка для здійснення наукового навчання на емпіричному і теоретичному рівнях (від передачі емпіричних знань та елементарних основ наук до опанування сучасних фундаментальних теорій). При цьому головним культурним продуктом, що транслюється, є знання - найпотужніший засіб діяльності - і мови наукової інформації; одночасно відбувається розвиток абстрактного мислення, формується пізнавальний потенціал людської особистості. Спектр педагогічних спеціалізацій (математика, фізика, біологія, географія, історія тощо) має адекватно відображати структуру цілісного наукового знання людства про загальне буття та його базові елементи - природу, суспільство, людину, культуру.

По-друге, для освоєння в освіті культурних надбань, що пов'язані з перетворюючою діяльністю, потрібні педагоги, які опанували способи і засоби перетворення природи, суспільства, людини в продукти матеріальної культури - технічну річ (у результаті праці), суспільну організацію (внаслідок соціальної практики), людське тіло (результат фізичної культури). Крім педагогічного оволодіння цією матеріальною предметністю у процесі практичного і творчого навчання, відбувається засвоєння проектів або ідеальних образів та моделей даних виробів, а також мов передачі проектно-образної інформації. Тобто одночасно з формуванням практичних умінь, споживанням опосередковуючих їх проектів розвивається ще один найважливіший і самостійний компонент психіки - уява, а з нею і творчий потенціал особистості.

По-третє, необхідна підготовка педагогічних кадрів для вироблення системи ціннісних орієнтацій людини, тобто для її виховання шляхом передачі такої специфічної духовної предметності культури, як цінності. Оскільки останні не є знаннями або проектами і виробляються не раціональним мисленням чи уявою, а є передусім продуктом емоційного переживання, остільки їх трансляція потребує іншої підготовки, ніж у перших двох випадках. Головне для виховної діяльності (ірраціональної в своїй основі - адже, приміром, відсутні раціональні формули краси, честі, величі, совісті і т.ін.) - це здатність педагога до співчуття, "емоційного резонансу", розуміння почуттєвого стану іншого суб'єкта (що його радує, а що - засмучує), здатність "бачити очима іншої людини, чути й відчувати, як вона" [341] та викликати відповідний відгук вихованця. Виховна діяльність (не у вульгарному її ототожненні з передачею певних знань про мораль, політику, релігію, ес-

тетичну культуру) потребує розвинутої душевності, почуттєвості, сентиментальної відкритості педагога задля спроможності трансмісії ірраціонального культурного досвіду людства, який є невід'ємним компонентом усякої культури. При цьому формується психічний механізм переживання, емоційності, ціннісно-орієнтаційний потенціал.

По-четверте, необхідна підготовка для здійснення міжлюдської трансляції такого продукту культури, як інтерсуб'єктивна інформація (діалогізми), людська культурно-інформаційна спільність, міжсуб'єктна взаємодія, адже людина - істота первісно суспільна, а її суспільне життя - неперервний процес кооперованої діяльності. Отже, педагог має бути готовий до залучення підопічних у діяльність спілкування, зокрема педагогічне спілкування, яке реалізується у взаємному зустрічному саморозкритті духовних світів та практичної поведінки суб'єктів взаємодії. Реалізація діяльності спілкування (духовного і практичного) активізує психічний механізм товариськості, забезпечує опанування мов, форм, способів людського спілкування.

Нарешті, оволодіння в процесі освіти ще одним видом культурної предметності (духовно-матеріальної) - матеріалізованими художніми образами - потребує підготовки педагогів до здійснення художнього навчання. В основі художньої культури лежать три базових мистецтва, пов'язаних з трьома головними видами активності людської духовності - мисленням (раціонально-словесна обробка інформації), уявою (продукування ідеальних образів ще не існуючого бажаного, потрібного), переживанням (емоційне виявлення особистісно цінної інформації) - це відповідно художня література, образотворче мистецтво, музика. Тому передовсім має бути вдосконалена підготовка педагогічних працівників до освоєння в освітньому процесі саме літературного, живописного та музичного жанрів художньої культури і у такий спосіб - до розвитку художнього таланту, формування художнього потенціалу особистості, її залучення до художнього освоєння світу.

Зазначені основні напрямки педагогічної освіти, інтегруючись з різною вагою у сукупну педагогічну підготовку, визначають гаму її спеціалізацій. Зокрема, це зумовлюється потребами у педагогах, що забезпечують стадіальний та поглиблено-спеціалізований (у межах розподілу соціальних ролей) соціально-культурний розвиток людини в освітній системі з певним провідним видом діяльності на кожному з етапів становлення особистості. Так утворюється сітка спеціалізацій педагогічної освіти за предметами викладання та відповідно до різних рівнево-ступеневих ланок освітньої сфери - дошкільна, шкільна (початкова, основна, старша), професійно-технічна, вища, післядипломна - для яких готується педагог. Характерно, що недостатня розчленованість психічної активності людини на ранніх стадіях її освіти зумовлює потребу в педагогічних кадрах, підготовлених для здійснення насамперед загальної, сукупної освіти. У середніх ланках освіти актуалізується потреба в педагогічних працівниках з профільно-поглибленою педагогічною освітою. Вищі й надвищі рівні забезпечуються педагогічним персоналом з вузькою і глибокою спеціальною освітою.

Враховуючи синкретичну дуальність, нерозривну двоїстість спеціальної частини педагогічної освіти (спеціально-професійна та спеціально-предметна складові), академічні напрямки, освітні та освітньо-професійні рівні підготовки бакалавра, спеціаліста, магістра для педагогічної діяльності не можуть ототожнюватись з аналогічними характеристиками наукової, технічної, художньої та іншої освіти, а, отже, повинні і називатись відмінно - "бакалавр в освіті", "спеціаліст в освіті (педагог)", "магістр в освіті". З урахуванням загальності і широкопрофільності бакалаврської підготовки, цілком реально здійснити відповідну двопрофільну педагогічну освіту, а при потребі - й трипрофільну, збільшуючи в разі необхідності освітні строки.

Методо-стильова організація педагогічної освіти визначається станом суспільної педагогічної духовності, під впливом якої і виробляється педагогічний образ культурної спадщини, що опановується при підготовці педагогічних працівників, та методо-стильові способи його освоєння. У свою чергу, педагогічна духовність, незважаючи на її певну самостійність, вирішальною мірою детермінується конкретно-історичним ладом загальносуспільної духовності. Усунення технократичної, гносеологічної або догматичної гіпертрофії останньої відповідно відбиватиметься на типі педагогічного погляду на культуру, її роль у розвитку особистості людини взагалі, педагога зокрема. Оновлення характеру педагогічної духовності породжуватиме адекватні йому надвидові методи і стилі в педагогіці, переборюватиме командний авторитаризм, прагматичний технократизм, теоретичний академізм, ідеологічний монізм, національний нігілізм, войовничий інтернаціоналізм, тотальний консерватизм тощо. Водночас мають бу-

ти створені умови для індивідуального заломлення панівних педагогічних методів та стилів, появи плюралістичного розмаїття їх суб'єктивних модифікацій, у результаті чого і виникатиме нетрадиційна творчо-інноваційна педагогічна діяльність, подібна до унікально-неповторної творчості В.О.Сухомлинського чи А.С.Макаренка, О.А.Захаренка чи В.Ф.Шаталова.

Запропонована концепція педагогічної освіти зорієнтована на досягнення у перспективі повноцінної духовності, рівноважного співіснування в її будові видових компонентів. Методологічну основу для такого підходу дає морально підтриманий та юридично визнаний поворот загальносуспільної духовності до людської особистості та всебічного розвитку останньої, насамперед у системі освіти. Саме це і дає підставу чітко окреслити зміст, структуру та способи вироблення тієї педагогічної інформації (педагогічного досвіду) й опанування нею, що має засвоюватись у педагогічній освіті в сучасних умовах.

Підготовку педагога у структурно повноцінній педагогічній освіті логічно здійснювати на основі базового освітнього плану, зорієнтованого на формування необхідної і достатньої педагогічної культури освітянина відповідно до його функціонального призначення.

Освітній план насамперед повинен органічно вбирати комплекс заходів щодо пошуку, відбору, попередньої педагогічної підготовки молоді з урахуванням її педагогічних потреб, здібностей, умінь, загальної культури. Відповідно конкурсний відбір абітурієнтів у педагогічні вищі заклади освіти має здійснюватись не тільки за рівнем певних предметних знань та умінь, а й за ступенем розвинутості всіх педагогічних якостей вступника. Це стосується передовсім його любові до дітей та їх соціально-культурного розвитку, здатності до спілкування, розуміння іншої людини, діяти не тільки в раціональній (пізнавальній), а й у ірраціональній (проектно-моделючій, емоційно-почуттєвій, художньо-творчій) сферах людської діяльності. Даний перший етап може охоплювати як шкільну, так і післяшкільну ланки освіти.

Наступна підготовка педагогічних працівників у вищому закладі освіти має виходити з наявності адекватно відібраного та професійно зорієнтованого контингенту студентів педагогічних спеціальностей. На другому етапі базовий освітній план повинен передбачати різнорідно-багатогранне, проте системно-цілісне формування педагогічного працівника [18].

Виходячи з цього та з принципу цілісності людської особистості, освітній план у площині "загальне-спеціальне" має містити три необхідні і достатні компоненти підготовки для будь-якої педагогічної діяльності: загальнокультурний (загальноосвітній), спеціально-професійний, спеціально-предметний. Очевидно, що частка кожного з цих компонентів не може бути однаковою для всіх педагогічних спеціальностей. Спеціально-предметна підготовка менша для вихователів дошкільних освітніх закладів, оскільки в даному випадку вона достатньо компенсується загальною культурою педагога. Однак більша увага має приділятися спеціально-професійній освіті заради грунтовного опанування механізмами всебічного розвитку дитини. Навпаки, для викладача ліцею наукового профілю загальна культура недостатня для поглибленого викладання основ наук і частка спеціально-предметної підготовки зростає, водночас вузька спеціалізація на окремих предметах дає можливість певного зменшення спеціально-професійної підготовки. Загалом педагогічні спеціальності за співвідношенням зазначених трьох складників підготовки утворюють квазінеперервний спектр, на крайніх полюсах якого - домінування предметної, з одного боку, та професійної складової - з другого. При цьому для різних профілів педагогічної освіти її загальнокультурну частину доцільно залишати значною і майже стабільною.

У площині "видова морфологія" складові освітнього плану системно диференціюються на п'ять видів підготовки: наукову (емпіричну і теоретичну), практично-творчу, виховну (ціннісно-орієнтаційну), педагогічного спілкування, художню. Щоб вищевказана загальнокультурна складова педагогічної освіти насправді стала такою, необхідно забезпечити рівноправне співіснування в ній основних діяльнісно детермінованих видових компонентів. Знов-таки залежно від спеціалізації педагога питома вага кожного з цих видових складників може варіюватись. У свою чергу, дані види підготовки далі дрібняться на освітні предмети залежно від того, до якої системної складової загального буття (природи, суспільства, людини, культури) та шару культури (матеріальної, духовної, матеріально-духовної) вони належать.

Задля гармонізації методо-стильового формування педагогічного працівника, справжнього і всебічного розвитку неповторної індивідуальності педагога в базовому освітньому плані мають рівноправно поєднуватись нормативно-обов'язкові та індивідуаль-

но-вибіркові освітні курси. Це детермінується необхідністю діалектичного поєднання суспільно визнаних стандартів, що консервують "статус кво" педагогічної освіти, та персональних особливостей становлення педагогічного працівника, які збагачують інноваційно-творчий потенціал системи в цілому і зрештою підносять її ефективність. Зважаючи на надмірну зацентралізованість та стандартизованість *нинішньої підготовки педагогічного* [illegible], потрібно знайти резерви значного *розширення* елективних курсів і занять та поступово збільшити за обсягом їх частку майже до половини. В результаті традиційна групова форма здійснення освіти трансформується у *"групово-курсову": стабільні академічні* групи чи потоки зберігаються у випадку викладання обов'язкових курсів і переформовуються заново під час проходження персонально обраного навчання.

Крім галузево-шарової спеціалізації педагогів базовий освітній план має допускати їх профілізацію відповідно до педагогічної діяльності в різних інституціальних структурних підрозділах освітньої системи, тобто підготовку педагогічних працівників, що забезпечують створення педагогічної інформації; її акумуляцію і зберігання; викладання і споживання; дослідження і критичну оцінку освіти; управління нею; відновлення суб'єктів освіти.

Нарешті, базовий освітній план повинен передбачати третій етап неперервної післядипломної підготовки педагогічних працівників усіх категорій. На цьому етапі педагогічної адаптації та подальшого вдосконалення педагогів мають враховуватись їх попередня педагогічна освіта, досвід, методостильові особливості педагогічної діяльності, а також забезпечуватись педагогічне наставництво та адресно-цільова нормативна й елективна періодично-системна педагогічна освіта.

Для ефективного опанування курсів і дисциплін обов'язковим є застосування адекватних їх специфічній сутності способів та засобів навчання (освітніх технологій), семіотично-знакових систем (мов) вираження педагогічної інформації й оцінок засвоєння освітнього матеріалу. Вибір освітніх технологій, мов освіти і оцінок її результатів конче необхідно прив'язувати до виду здійснюваної освітньої підготовки. Для практично-творчого навчання це може бути показ, практична справа, вправи на тренажерах тощо, для наукового - лекції, робота з підручниками, в лабораторії, з комп'ютером. Засвоєння цінностей (виховання) потребує духовного спілкування. Сама ж культура спілкування, її мови, форми, способи опановуються у процесі спілкування, котре вимагає використання педагогічного спілкування (діалогових занять). Нарешті, художня підготовка не може обходитись без безпосереднього залучення до художньої діяльності, творення або споживання творів мистецтв і т.ін.

Необхідно за призначенням використовувати *технології освіти, що передбачають роботу* з викладачем (аудиторні, лабораторні, класні заняття, заняття в майстерні тощо) та без нього (самостійна робота). Враховуючи, з одного боку, надзвичайно велике значення живого цілісного зразка здійснення педагогічної *діяльності, а з другого - світову тенденцію* зростання частки самостійних видів навчальних занять [100,101], доцільно в підготовці педагогів у перспективі витримати врівноваженою дану пропорцію, як приблизно 1:1. У такому самому співвідношенні слід збалансувати репродуктивно-повторюючі (лекції, тренінги, практикуми тощо) та продуктивно-творчі заняття (семінари-дискусії, ділові і рольові ігри, моделювання професійних ситуацій, науково-практичні конференції, дослідницько-проектні курсові та дипломні роботи, інші творчі завдання). У процесі педагогічної освіти частка самостійної і творчої освітньої діяльності має поступово зростати від першого до останнього курсів.

Особливої уваги потребує педагогічна практика, в якій найбільш цілісно і комплексно (на рівні свідомості, підсвідомості та надсвідомості [149,305-309]) засвоюється існуючий і накопичується власний досвід багатогранної педагогічної діяльності. Педагогічна практика у діючій освітній установі - неодмінна, повноправна та повноцінна частина педагогічної освіти. Практика може бути наскрізною і неперервною, складатись із фаз оглядово-ознайомчої, реальної спеціалізованої або комплексної.

Аналогічно слід відмовитись від монополії словесної мови, котра передає розмаїту соціально-культурну інформацію, яку споживає людина, неповно (лише усвідомлену, тобто абсолютно меншу [38] частину цієї інформації) та бальної оцінки, що неадекватно відображує і фіксує окремі важливі освітні складові. Кількісно-бальна оцінка спрацьовує у випадку виміру ступеня опанування суто об'єктивної інформації та сформованості репродуктивної діяльності, коли засвоєне надає можливість порівняння з стандартом, еталоном, зразком, нормою (тестові, контрольні роботи та їх перевірка, експертиза, суддів-

ство). Для оцінювання рівня і напрямку творчих або унікальних особистісних властивостей педагогічного працівника потрібні кількісно-якісні (рейтингові) і характеристично-якісні оцінки (творчі завдання, конкурси та відгуки, критика, характеристика).

Наведена концепція дає науково-обгрунтовану основу для побудови нової гуманної педагогічної освіти, що справді здатна успішно реалізовувати своє головне призначення та основні функції, творчо розвиватись і самовдосконалюватись заради забезпечення через людський фактор - педагогічний персонал - становлення в освіті всебічно розвинутої, повноцінної людської особистості - громадянина України.

Контрольні запитання

1. Хто може займатися педагогічною діяльністю в Україні?
2. На які категорії поділяються працівники освіти?
3. Охарактеризуйте основні права і обов'язки педагогічних і науково-педагогічних кадрів.
4. Як призначається керівний персонал освітніх закладів різних форм власності?
5. Якою склалася педагогічна освіта в Україні на рубежі 80-90-х років?
6. Назвіть основні деформації і вади в змісті та організації підготовки педагогів на початку 90-х років.
7. Чим небезпечна централізація й уніфікація педагогічної підготовки?
8. Сформулюйте переваги і недоліки університетського та інститутського типів підготовки педагогічних кадрів.
9. Чи потрібна двопрофільна підготовка педагогів?
10. Що важливо для стимулювання професійного зростання педагогів, розвитку їх ініціативи і творчості, піднесення авторитету та підвищення відповідальності за якість педагогічної діяльності?
11. Чим диктується потреба у виробленні нової концепції педагогічної освіти?
12. У якому напрямку потребує реформування педагогічна освіта?
13. В яких документах сформульовані програмні заходи щодо реформування педагогічної освіти?
14. Чого бракує процесу оновлення педагогічної освіти в Україні?
15. Чи має педагогічна освіта пріоритетний характер?
16. У яких напрямках здійснюється розвиток педагогічної освіти?
17. Сформулюйте провідні тенденції розвитку системи підготовки педагогічного персоналу. Які дані це підтверджують?
18. Чи відображують структурні зсуви в педагогічному корпусі перетворення в освітній галузі? Які саме?
19. Як розвивається педагогічна освіта в територіальному аспекті?
20. Чи є система педагогічної освіти достатньою?

Розділ VII

ФІНАНСОВЕ І МАТЕРІАЛЬНО–ТЕХНІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ

1. ДЕРЖАВНЕ І НЕДЕРЖАВНЕ ФІНАНСУВАННЯ ОСВІТИ

У світовій та власній національній освітній практиці склалися певні принципи і закономірності фінансування освіти [55,56,64,349-351,384,396,397]. Це насамперед стосується асигнувань як частки національного багатства, що спрямовується на освітні потреби, розмежування ролі державних (центральних і місцевих) та недержавних (колективних, приватних) джерел фінансування освіти, розподіл фінансових ресурсів за рівнями і категоріями видатків, між різними галузями тощо.

За освітнім законом (1996 р.) [64] фінансування державних закладів освіти та установ, організацій, підприємств освітньої системи здійснюється за рахунок коштів відповідних бюджетів, коштів галузей народного господарства, державних підприємств і організацій, а також додаткових джерел фінансування. Держава має забезпечувати бюджетні асигнування на освіту в розмірі, не меншому від 10% національного доходу. Крім того, кошти закладів і установ освіти та науки, які повністю або частково фінансуються з бюджету, одержані від здійснення або на здійснення діяльності, передбаченої їх статутними документами, не вважаються прибутком і не оподатковуються.

Додатковими джерелами фінансування вважаються:

- кошти, одержані за навчання, підготовку, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів відповідно до укладених договорів;
- плата за надання додаткових освітніх послуг (перелік платних послуг закладів освіти визначено постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1997 р.);
- кошти, одержані за науково-дослідні роботи (послуги) та інші роботи, виконані закладом освіти на замовлення;
- доходи від реалізації продукції, виробленої освітніми закладами, здавання ними в оренду приміщень, споруд, обладнання;
- дотації з місцевих бюджетів;
- кредити і позички банків, дивіденди від цінних паперів та доходи від розміщення на депозитних вкладах позабюджетних коштів;
- валютні надходження;
- добровільні грошові внески, матеріальні цінності, одержані від підприємств, установ, організацій, громадян.

Законом також визначено, що кошти, матеріальні цінності та нематеріальні активи, що надходять безкоштовно у вигляді допомоги або добровільних пожертвувань закладам і установам освіти, метою яких не є одержання прибутку, для здійснення освітньої, наукової, оздоровчої, спортивної, культурної діяльності, не вважаються прибутком і не оподатковуються.

Фінансування фундаментальних та пошукових наукових досліджень, наукових програм, проектів державного значення у вищих освітніх закладах, науково-дослідних установах системи освіти здійснюється на конкурсній основі в обсязі, не меншому від 10% державних коштів, що виділяються на утримання вищих закладів освіти. Прикладні дослідження, розробки фінансуються за рахунок бюджету та інших джерел, а результати досліджень реалізуються як товар.

Проте глибока криза, якої зазнала економіка країни, зниження за роки незалежності більш ніж вдвічі валового внутрішнього продукту [60] не дають змоги практично реалізувати норми освітнього закону щодо фінансування закладів освіти, актуалізують потребу в глибокому реформуванні національної системи освіти у напрямку кардинального зниження її витратності, піднесення ефективності.

Частка валового внутрішнього продукту, що спрямовувалась в освіту, останніми рока-

ми неухильно зменшується. Хоча відповідні дані, що опубліковані, значно варіюються, динаміку державних витрат на освіту як частину ВВП можна приблизно оцінити так: 1990-1991 рр. - біля 7%, 1992 р. - 6,7%, 1993 р. - 6,5%, 1994 р. - 6%, 1995 р. - 5,5%, 1996 р. - 5% [347,351]. На 1997 р. цей показник передбачається ще меншим - 4% [347]. Крім відносного скорочення частини ВВП на освітні потреби, вона зменшується абсолютно внаслідок його зниження. Оскільки у 1996 р. ВВП впав до 43% від його величини у 1990 р. [60], остільки державні витрати на освіту скоротилися за цей період принаймні втричі.

Через свою масштабність, величезний накопичений у попередні роки потенціал система освіти не відразу повною мірою відчула згубні наслідки економічного спаду. Аналітики фінансового стану освіти у 1992 р. ще не били тривоги так, як про це було заявлено через два роки - у 1994 р. і тим більше через наступні два роки - у 1996 р. та на початку 1997 р.

Україна у 1992 р. витрачала на освіту з консолідованого державного бюджету 6,7% ВВП [351], що було одним з найвищих показників у світі. Такий високий відсоток ВВП частково пояснювався різким економічним спадом в Україні, починаючи з 1990 р. Внаслідок певної ейфорії, викликаної політичною незалежністю України, та з урахуванням традиційно значного обсягу асигнувань на освіту, які забезпечувались при плановій економіці, було законодавчо встановлено, що мінімальні витрати на освіту мають складати 10% національного доходу. Згодом постало запитання, чи потрібно витрачати на освіту таку кількість національних ресурсів, враховуючи потреби людини і суспільства в цілому.

У 1992 р. майже 28% загальних витрат на освіту передбачалось фінансувати з державного бюджету і розподіляти через Міносвіти та інші міністерства і відомства. Приблизно 57% покладалось на обласні, міські, районні та сільські влади з фінансуванням з їхніх бюджетів. Підприємства забезпечували решту 15% освітніх витрат [351]. Загальна схема фінансування освіти в Україні наведена на *рис. 7.1.*

Значна частина коштів витрачалась центральними та місцевими органами влади на заробітну плату, утримання закладів освіти та комунальне обслуговування. Так, освітній бюджет, що формувався в обстановці нестабільності 1992 р. передбачав на заробітну плату та нарахування на неї 54,6% загальних бюджетних витрат; стипендії - 5,7%; канцелярські і господарські витрати, відрядження, харчування, придбання обладнання, інвентарю, обмундирування - 3,6%; капітальні вкладення і ремонт - 4,0%, інші витрати, включаючи комунальні послуги - 32,1%. У цілому фонд заробітної плати був невисокий, що призводило з огляду на велику кількість працівників в освіті до невеликих заробітних плат. Крім того, на бюджет впливало зростання вартості комунальних послуг. Загалом бюджети освітніх закладів у цей період зазнавали постійних змін через зростаючу невизначеність економічної ситуації.

Щодо загальноосвітніх шкіл, то їх керівництво переважно не мало достатнього досвіду в оперуванні бюджетними фондами. Більшість коштів цих фондів ішло на заробітну плату і комунальні платежі. Школи, як правило, користувалися й користуються послугами централізованих бухгалтерій, розпоряджаються невеликими фінансовими ресурсами для закупівлі навчальних матеріалів та обладнання, вирішення дрібних господарчих проблем, зокрема проведення ремонтів.

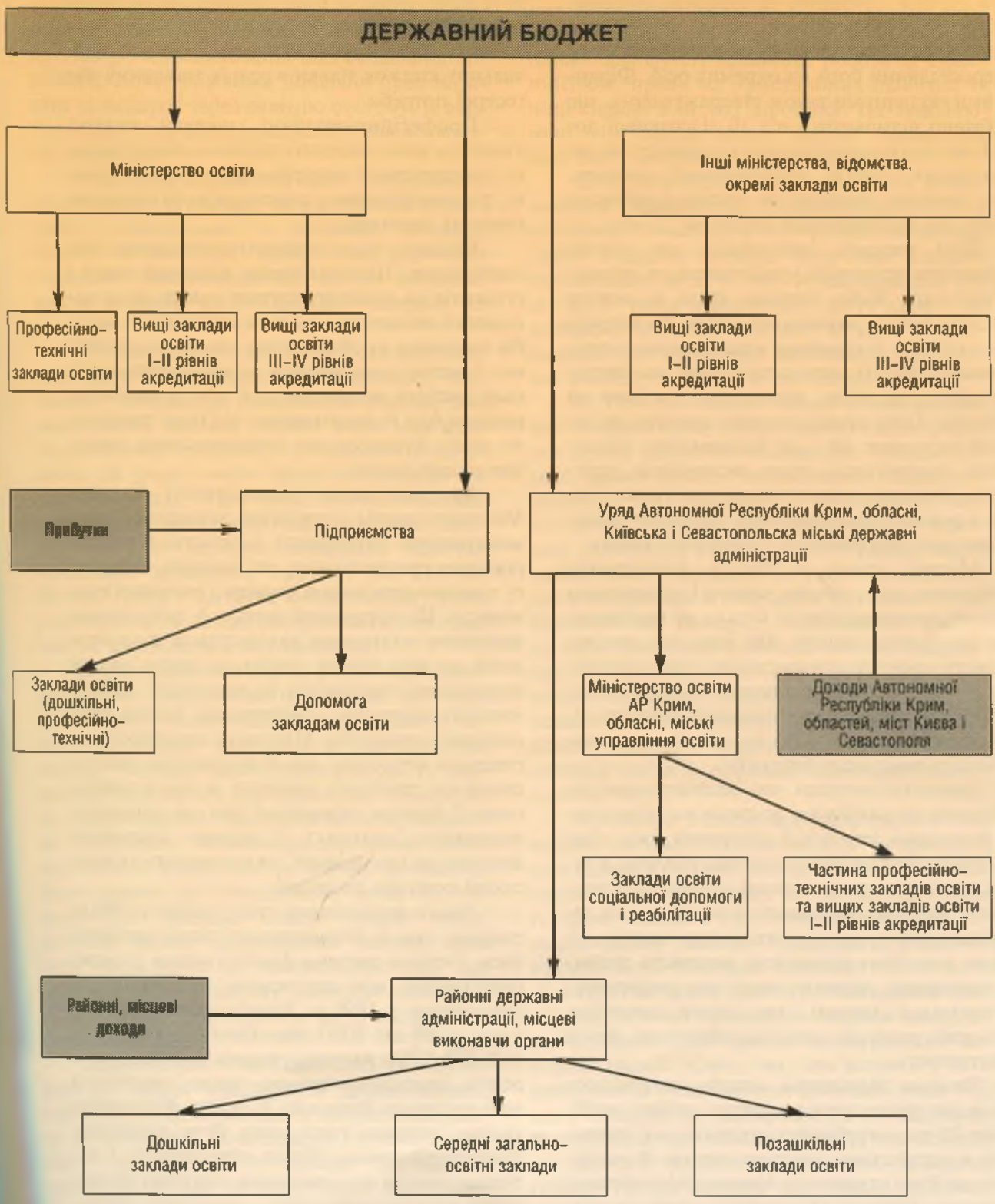
Заробітна плата педагогічного персоналу в Україні традиційно була низькою порівняно з іншими галузями народного господарства. Але, згідно з законами про освіту (1991 і 1996 рр.) платня педагогічних працівників мала бути піднята до середнього рівня оплати праці у промисловості [64,66]. Проте цього, як уже зазначалося, фактично не сталося.

На додаток до безкоштовної освіти, безкоштовних підручників, навчальних та наочних посібників держава забезпечувала безплатними обідами дітей, учнів від дошкільних до середніх загальноосвітніх та професійно-технічних освітніх закладів, стипендіями учнів професійно-технічних та студентів вищих закладів освіти. У ряді випадків бюджет витрачався на учнівський одяг та житлове і комунальне обслуговування вчителів у сільській місцевості. Ці витрати, що безпосередньо не стосуються освіти, становили значну частину освітнього бюджету.

Іноземні експерти, оцінюючи проблеми і ситуацію з фінансуванням освітньої системи, радили скористатися фінансовою та технічною допомогою інших держав з метою прискорення реформ в освіті з урахуванням зарубіжного досвіду. Ця допомога важлива, насамперед, для технічного забезпечення, приміром, засобами аудіо- та відеонавчання, комунікації, а також комп'ютерними системами; сучасним обладнанням для лабораторій і майстерень; папером для друкування підручників та навчальних посібників з нових предметів; організації підвищення кваліфікації

Рисунок 7.1

СХЕМА ФІНАНСУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ



викладачів та вчителів; реорганізації професійно-технічної та вищої освіти [351].

Оскільки освітянський бюджет визнавався експертами надмірним порівняно з бюджетами держав з великим та середнім доходом, остільки висловлювались рекомендації щодо зменшення державного фінансування освіти й перекладання його на окремих осіб. Фінансовими експертами також стверджувалось, що необхідно відмовитись від 10-відсоткової дотації валового національного продукту на забезпечення освіти, передбаченої законом. Уряд повинен знизити цю частку приблизно до 6%, що відповідало б світовому рівню.

Була внесена пропозиція про значне збільшення пропорції учні/учитель та студенти/викладач. Якби Україна взяла за основу середній рівень розвинутих країн, то витрати з бюджету на утримання викладацького штату можна було б зменшити майже на чверть. Звичайно, ці зміни неможливо зробити за один рік. Тому пропонувалось витрати на освітній персонал, як і на будівництво, обладнання, підручники, інше, включаючи утримання будівель, зменшувати поступово. Також з роками передбачалось поступове зменшення ролі підприємств у підтримці освіти.

Місцеві уряди у 1992 р. фінансували приблизно одну чверть вартості дошкільних освітніх програм, тоді як батьки та підприємства оплачували решту. Але вже тоді почалося скорочення підприємствами таких витрат. Отже, сім'ї мали самі платити за дані послуги. Забезпечення безкоштовними обідами дітей дошкільного віку також становило чималу частку освітнього бюджету.

Додаткові витрати, які безпосередньо не належали до навчання, зокрема на підручники школярам, стипендії студентам, їжу, одяг для учнів професійно-технічних училищ, а також на житло та комунальні послуги для вчителів у сільській місцевості, в останні роки забирали значну частину бюджетних коштів. Ці пільги слід було скоротити, натомість зробити адресними, зберегти лише для учнівської і студентської молоді, що цього потребує. Цільовий розподіл коштів забезпечив би їх ефективність.

Чимало державних коштів витрачалось також для фінансування освіти і побуту приблизно 20 тис. зарубіжних студентів, які навчалися в українських закладах освіти. В основному це були студенти з Анголи, Афганістану, В'єтнаму, Ефіопії, Мозамбіку - країн, в яких був зацікавлений уряд Радянського Союзу. Внаслідок браку ресурсів витрати на них також належало скасувати.

Оскільки перехід з російської мови викладання в освіті на українську потребував великих витрат на переклад підручників і перепідготовку вчителів, остільки рекомендувалось доти, поки не буде подолана економічна та фінансова криза, такий перехід здійснювати повільно і супроводжувати заміною навчальних книжок тільки в разі їх зношення або гострої потреби.

Професійно-технічні заклади освіти, кількість яких набагато перевищувала поточні і перспективні потреби, мали бути об'єднані, раціоналізовані з одночасною інтеграцією програм навчання.

Важливо було нормалізувати процес фінансування. Прогнозування кількості учнів і студентів на кожному ступені освіти мало допомогти визначити, скільки викладачів, засобів навчання та обладнання для цього потрібно. З метою розширення можливостей освітньої системи визначати свої цілі та необхідні ресурси для їх досягнення слід було приділити увагу фінансовому стимулюванню керівних кадрів освіти.

Для подолання ізольованості України Міносвіти разом з освітніми закладами рекомендувалось встановити контакти з міжнародними організаціями, які надають допомогу з метою отримання досвіду з ринкової економіки. Ці організації могли б забезпечити фінансову підтримку адміністрації та викладачів на всіх рівнях освіти, а також надати можливість стажування за кордоном, організовувати навчальні конференції, візити міжнародних експертів. Міносвіти доцільно було створити структуру, яка б зосередила свої зусилля на технічній допомозі в галузі освіти, стала б банком інформації про цю допомогу, напрямки, практику і методи діяльності агентств та організацій, що сприяють українським освітнім закладам.

Аналіз фінансового стану освіти у 1994 р. показав, що її фінансування різко погіршилось. Освітня система фінансувалася у цьому році менше, ніж наполовину від обсягу фінансування у 1990 р. Україна вже витрачала близько 6% від ВВП (при його скороченні на 46% [60,324]). Актуалізувалось питання, чи є освіта недофінансованою щодо виконання нею головних функцій. У нових фінансових умовах основна увага мала бути приділена, по-перше, шляхам більш ефективного і результативного використання існуючих фінансових джерел, а по-друге - вивченню доцільності та можливості мобілізації ресурсів на потребу освіти з інших галузей народного господарства.

Проблемою залишалась наявність в освітньому бюджеті значної частки видатків на соціальну допомогу. Низка соціальних допоміжних програм фінансувалась і управлялась через освітню систему. Так, близько чверті повного освітнього бюджету, що планувався на 1995 р., відводилось на цілі соціальної допомоги. Хоча, можливо, доцільно було надавати ці послуги через освітню систему, їх вартість мала бути відокремлена від власне освітніх видатків.

Соціальна допомога в освіті складалася із студентських стипендій та харчування дітей і учнів у дошкільних та шкільних закладах; школах-інтернатах, професійно-технічних училищах. Виключення цих витрат залишало власне на освіту 80-95% бюджету залежно від року.

Діяльність з догляду дітей в освітній системі також потребувала значної кількості персоналу - наприклад, працівників їдалень. Для дошкільного закладу освіти, який мав найбільш широку програму з 3-4-разового харчування на день, лише кухарі становили 8% повного складу. Крім того, існував чималий допоміжний обслуговуючий персонал. Виключення цієї вартості знижувало освітній компонент сумарного бюджету до 93-75%. Ясельні групи у дитячих садках могли також розглядатися як соціальна допомога, оскільки освітня активність у них незначна.

У розглядуваний період різко скоротилися витрати з ряду бюджетних статей. Як у місцевому, так і в консолідованому бюджетах видатки все більше зводились до забезпечення освітніх закладів заробітною платою та державним соціальним страхуванням, стипендіями, підручниками, харчуванням, комунальними послугами. Збільшення заробітної плати педагогам в кінці 1994 р. значно поглинуло фінансування на обладнання, ремонти, експлуатацію закладів освіти. Дедалі більш зростала частка комунальних послуг, ціна яких наблизилась до міжнародних цін, що призвело до відкладення платежів по паливних рахунках. Інші видатки часто стали просто виключатися.

Заробітна плата педагогів весь час відставала від платні працівників промисловості, інфляційно індексувалася із запізненням майже на три місяці. Хоча освітня система стикалася з хронічними та новими дефіцитами певних категорій педагогічного персоналу, вона загалом не втрачала занадто багато педагогів через економічні чи інші причини, частково через обмеженість альтернативи працевлаштування. Залишали заклади освіти переважно найкращі вчителі з конкурентоспроможною підготовкою, приміром, з іноземної мови, права, математики, інформатики, які могли знайти краще оплачувану роботу, а також педагоги молодшої вікової групи 25-30 років. Відволікали педагогічні кадри від основної діяльності додаткова робота за сумісництвом, праця на присадибних ділянках та інші справи з метою заробітку. Це зумовлювало вчительську втому, значне зменшення часу на їх професійне вдосконалення.

Щоб підвищити заробітну плату вчителям при зростанні цін на комунальні послуги, капітальні інвестиції у 1994 р. були зменшені. Проте в країні потрібне було нове шкільне будівництво. Адже у 1993-94 навчальному році 16,5% учнів навчалися в другу зміну, що особливо актуально для міст. В цілому передбачався зсув пріоритету від нового будівництва шкіл до їх ремонтів та експлуатації.

У 1994 р. ставало дедалі очевиднішим, що у найближчому майбутньому галузь очікують суворі фінансові обмеження. Пропонувалось кілька шляхів послаблення негативних наслідків цих обмежень та запобігання ним. По-перше, підвищення ефективності освітньої системи, в результаті чого галузь освіти матиме змогу отримати вартісні заощадження для інвестування в діяльність, що недостатньо фінансується. По-друге, перерозподіл ресурсів між ступенями і рівнями освіти, наприклад, від дошкільної до початкової і середньої освіти. По-третє, доповнення економії державних фінансів приватним забезпеченням освіти. Нарешті, перерозподіл ресурсів між рівнями влади і галузями народного господарства.

Проблема піднесення ефективності освітньої системи багатоаспектна. У зв'язку з цим одним з перших постало питання про мінімізацію таких витрат, як на другорічників та відрахованих. З цієї точки зору середні загальноосвітні заклади показували достатню ефективність. Повторне навчання було досить низьким і не могло далі бути зменшеним без підриву освітніх стандартів. Існував приблизно 10-відсотковий рівень незавершення основної школи. Серед тих, хто вступав у 10-й клас, рівень незакінчення становив лише 5%, що є низьким за міжнародними стандартами. Відношення випускників до тих, хто вступив до закладів професійно-технічної та вищої освіти, також свідчить про певну ефективність освітньої системи.

Як зазначалося, чверть загального освітнього бюджету фактично відводилась на соціально-допоміжні програми. Аналіз того, як

програми соціальної допомоги функціонують в освітній галузі, показав, що такі субсидії, як стипендії, харчування, житло, дитячий догляд, мали бути більш адресно спрямованими для дітей, учнівської і студентської молоді, що гостро цього потребують. Така стратегія заохочувала б до більш ефективного фінансового забезпечення цих послуг. Існувало кілька бюджетних статей, що необхідно було переглянути за умов збіднення ресурсів. Ці статті стосувались вечірніх та заочних середніх шкіл, закладів позашкільної освіти, шкіл-інтернатів, допомоги на піклування про дітей тощо. Сумарні витрати за цими статтями складали майже десяту частину бюджету 1994 р. Хоча частина подібних закладів і заходів була безумовно необхідною, наприклад, стосовно сиріт та дітей з вадами, проте за рахунок інших менш необхідних, могло здійснюватись фінансове оздоровлення освіти.

Зниження надлишкового штату в закладах освіти, насамперед у дошкільних та середніх, також сприяло б піднесенню ефективності освіти, оскільки в перспективі у зв'язку із значним зменшенням рівня народжуваності [60] знижуватиметься чисельність учнів, що проходитиме через освітню систему. В Україні також не досягнуто оптимального співвідношення між педагогічним і непедагогічним складом: на одного педагога приблизно припадає 0,6 непедагогічного працівника [324]. Хоча до порівнянь з іншими країнами слід ставитися з обережністю через розбіжності у визначеннях та методах підрахунку, однак можна стверджувати, що у більшості країн Організації економічного співробітництва і розвитку на кожного педагога припадає 0,3-0,6 непедагогічного працівника [384]. З цього випливає висновок про доцільність значного (до 150 тис.) скорочення непедагогічного персоналу.

У дошкільній освіті співвідношення діти/працівник і діти/педагог є низьким: відповідно близько 3:1 та 8:1 [324]. Дошкільне співвідношення діти/педагог в країнах ОЕСР становить приблизно 20:1 [384]. Це співвідношення низьке в Україні зокрема через те, що освітні заклади до останнього часу мали дві денні зміни педагогів, отже воно на кожній зміні фактично більше, ніж 8:1. Двозмінний склад (включаючи і непедагогічний персонал), витрати на обслуговування призводили до того, що одинична вартість дошкільної освіти значно перевищувала аналогічну вартість початкової і середньої освіти. Проте досягнення ефективності використання персоналу в дошкільних закладах освіти утруднюється через їх підвідомчу розпорошеність. У 1995 р. лише 48% дошкільних закладів належало Міносвіти.

У загальноосвітніх школах співвідношення учні/педагог є близько 12:1 [60,324], а (в країнах ОЕСР значно більше). Предметна форма навчання на середньому освітньому ступені призводить до зниження співвідношення учні/педагог до 11:1 в основній і старшій школі. На відміну від України, країни ОЕСР мають співвідношення 17:1 на нижчому середньому та 14:1 на вищому середньому рівнях освіти [384]. Величина навчального навантаження не призводила до зменшення показника учні/педагог в Україні порівняно з іншими країнами, оскільки українські вчителі середньої школи мають навантаження приблизно таке саме, як їх колеги в країнах ОЕСР.

Протягом 1985-1994 рр. в країні сильно знизилось співвідношення учні/педагог, яке в 1985 р. було приблизно 15:1 [178-182,323]. Це зменшення частково відбулося за рахунок зниження наповнюваності класів. За 1985-1994 рр. середня наповнюваність шкільних класів суттєво зменшилась до величини 20,8 учня в одному класі. Якби співвідношення учень/педагог 1994 р. було на рівні 1985 р., це потребувало б майже на 100 тис. педагогів менше і заощадило значні кошти від заробітної плати та соціальних нарахувань. З урахуванням демографічного спаду у найближчій перспективі освітня система потребуватиме ще меншої кількості педагогів.

Зважаючи на такий фактор, як малокомплектність сільських шкіл, що визначає низьке співвідношення учні/педагог в середній школі, доцільна також пропозиція щодо об'єднання шкіл, де це можливо, з урахуванням доступності транспортних перевезень тощо.

Іншою пропозицією було масове двопрофільне навчання педагогів. У національній освітній системі "позапредметне" навчання в цілому незначне, що є нормальною політикою з огляду на якість освіти. Проте педагоги реально можуть бути підготовлені до викладання споріднених предметів, що забезпечувало б формування більш гнучкого педагогічного корпусу. Проблема виникла через те, що педагогічні заклади згідно з рішеннями Міносвіти 1992-1993 рр. мали готувати вчителів лише за однією предметною спеціальністю. Припускалась можливість не тільки підготовки за двома-трьома спеціальностями, а навіть і об'єднання педагогічних закладів і програм, для забезпечення більш широкої фахової освіти студентів.

Низькі співвідношення студенти(учні)/педагог фіксувались також для професійно-технічних та вищих закладів освіти. Хоча дане співвідношення загалом є нижчими на цих рівнях в усіх країнах, існує кілька рис української професійно-технічної і вищої освіти, що зумовлюють неефективності. Одна з них полягає в екстремальній спеціалізації програм, особливо для професійно-технічної освіти і вищої освіти I-II рівнів акредитації, що впливає на кількість викладачів. Інша походить від роздрібненості контролю на рівні вищої освіти. Для усунення неефективностей такого роду, по-перше, пропонувалось розширення професійно-орієнтованих навчальних планів та поступове заміщення вузькоспеціалізованих викладачів меншим числом суміжно підготовлених педагогів. По-друге, доцільним вважалось переміщення фінансування і управління щодо системи вищої освіти до Міносвіти. Нинішня управлінська структура, будучи породженням планової економіки, в нових умовах втратила свою логічність, залишивши *фрагментарно-рудементарну вертикально-галузеву* організацію, яка лише утруднює модернізацію навчальних планів і програм та піднесенню ефективності через об'єднання програм підготовки та закладів освіти різних міністерств і відомств.

Вказувалось на необхідність більш ефективного використання теплової та електричної енергії. Ціни енергетичних витрат стрімко наближалися до міжнародних, тому доцільним було запровадження заходів із збереження енергії, зокрема стимулів та розумної модифікації шкільних будинків.

Система дошкільної освіти зазнала певної дезорганізації. Підприємства, що раніше *забезпечували* дошкільні послуги, стали масово передавати фінансування та відповідальність за ці послуги місцевій владі. Одночасно охоплення дітей дошкільною освітою значно знизилось, оскільки більше матерів залишалися вдома, зменшилась її зайнятість, впала народжуваність. За цих умов стало спокусливим продати дошкільну матеріальну базу. Україна мала загалом сильну, хоча з надлишком працівників, дошкільну освітню систему. З огляду на світову тенденцію розвитку дошкільної освіти для країни дешевше зберегти дошкільні матеріальні цінності зараз [243], ніж відновлювати їх потім. Проте збереження цієї ланки освітньої системи має здійснюватись на здоровій фінансовій основі, зокрема шляхом переходу до роботи в одну зміну.

Висловлювалась також пропозиція щодо фінансової економії через інтеграцію у перспективі освіти двох рівнів - професійно-технічної і вищої I-II рівнів акредитації - та двох функцій - первісного навчання і перепідготовки працівників. Але будь-які такі зміни потребували б завершення реформи навчальних планів та організаційної структури. Об'єднання рівнів та напрямів навчання означало мати справу з учнями і студентами, які значно варіюються за базовою підготовкою та трудовим досвідом. Для цього потрібна "модулізація" навчальних планів, тобто розділення єдиних наборів цілісних курсів, що складають ці плани, на компоненти курсів. Курси можуть після бути складені в різних комбінаціях залежно від потреб учнів, студентів. Проте ця стратегія потребує додаткового штату, який може оцінити освітні потреби та скласти відповідні програми навчання.

Крім того, області і райони, які фінансово відповідальні за дошкільну і середню освіту, мали перерозподілити ресурси від дошкільної до середньої освіти. Така економія на дошкільному рівні планувалась на 1995 р. По*казовими були стандартизовані витрати за* рівнями освіти - величини відношень видатки/контингенти для кожного освітнього рівня. Дошкільна освіта мала пропорцію, що на третину вища за пропорцію для загальної освіти та на 60% перевищувала середнє співвідношення для країн ОЕСР [384]. Для інших рівнів освіти Україна і ОЕСР мали у грубому наближенні порівнювані співвідношення видатків до залучених у початкову, загальну і професійну середню освіту. Аналогічне співвідношення в країнах ОЕСР для вищої освіти трохи більше, ніж в Україні.

Порівняння співвідношень питомих витрат на кожному рівні до питомих витрат для початкової, загальної та професійної середньої освіти в Україні та країнах ОЕСР показує, що питома вартість української дошкільної освіти значно вища відносно початкової, загальної та професійної середньої освіти; для країн ОЕСР вона найменша. Знову-таки питома вартість вищої відносно початкової, середньої та професійної освіти нижча для України, але не так значно порівняно з країнами ОЕСР.

Пропонувалось у вирішенні питання про вартісне оздоровлення освіти шляхом приватизації освітніх послуг виходити з наступного.

По-перше, з порівняння соціальних та особистих вигод від освіти. Структура заробітної плати в Україні слабо відображує ринкові умови - вона дуже обмежена та виключає велику заробітну варіацію для різних величин і типів людського капіталу. Дійсно, нерідко

сума людського капіталу і зароблений дохід обернено пропорційні. Проте з часом можна очікувати, що українська економіка, ринок праці та структура заробітної плати наблизяться до міжнародних показників ринкової економіки. За цих умов соціальні вигоди від дошкільної освіти перевершать приватні вигоди для дітей з бідних сімей, а соціальні вигоди освіти - особистісні вигоди для початкової та середньої освіти. Можна очікувати, що для вищої освіти індивідуальні вигоди переважатимуть соціальні. Відповідно у розподілі фінансування між рівнями державної освіти перевагу слід надавати тим з них, де соціальні вигоди перебільшують персональні. Навіть маленький внесок коштів громадянами може знизити напруження на державний бюджет. Ці внески також сприятимуть підвищенню персональних зобов'язань щодо навчання. Індивідуальні особи більш спроможні оцінити, за що і скільки вони платять.

По-друге, важливо забезпечити справедливий доступ до якісної освіти, усунення спроможності платити як вирішального фактора в здобутті освіти. Очевидно, що високоякісна приватна освітня система доступна лише для багатих і слід не допустити подальше погіршення доступу кожного до державної системи.

Входження в глобальну ринкову економіку призведе до того, що варіації доходу будуть все більше залежати від варіацій якості і величини індивідуального людського капіталу. Тому вже існуюче фінансове оздоровлення через приватне забезпечення освітньої системи має заохочуватись. Однак, оскільки нині більшість громадян не може дозволити собі навіть обмежені витрати на освіту, остільки економія на державних освітніх послугах та приватне їх надання найближчим часом може дати лише часткове полегшення для державного бюджету. Тут проблема рівності є головною. Для вищої школи, наприклад, де очікувалась найбільша економія, до 1996 р. не можна було планувати платне навчання дітей через великий рівень інфляції, який реально перешкоджав заощаджувати або брати у кредит кошти на вищу освіту. У 1996-1997 рр. через приборкання інфляції зазначений фактор усунутий.

Особливо рекомендовано вартісне відшкодування за їжу та житло на всіх освітніх рівнях та покриття цих витрат з державного бюджету для дуже бідних семей. Дошкільний рівень уже мав певне відшкодування за харчування відповідно до спроможності сімей платити. Батьки платили до 70% вартості їжі, проте ніяк не відшкодовували вартість обслуговуючого персоналу, бідні сім'ї звільнялись від плати. Доцільною вбачалась диференційована плата для інших, крім харчування, дошкільних витрат з урахуванням сімейного доходу.

Також рекомендовано вартісне оздоровлення для підручників на всіх рівнях. Малося на увазі, що державний бюджет покриватиме ці витрати для найбідніших родин. Це пропонувалось робити шляхом введення часткової щорічної плати за підручник, який, як очікувалось, повинен був прослужити чотири роки.

Можливості для економії витрат на рівні професійно-технічної освіти слід визнати обмеженими. Адже учні професійно-технічних освітніх закладів походять переважно з бідних семей. Крім того, не бажано залучати для фінансування даних закладів підприємства, оскільки якість та організація роботи на багатьох з них лише гальмували б реформу навчальних планів і програм цього освітнього рівня. Також отримання доходу через продаж продукції не повинно підмінити освітню діяльність виробництвом.

Заклади вищої освіти мають розширити плату за користування різними послугами при певних державних гарантіях бідним верствам населення. При запровадженні концепції економії видатків на вищому освітньому рівні до сімей тим самим спрямовуються майбутні фінансові зобов'язання щодо вищої освіти їхніх дітей. Слід мати на увазі, що введення плати без суттєвої стипендіальної програми не забезпечить рівноправного доступу до вищої школи.

Сьогодні, однак, вищі освітні заклади, яким дозволено приймати студентів за плату понад загальний план прийому в межах ліцензованого обсягу підготовки, почали зараховувати студентів, які не завжди задовольняють стандарти, необхідні для вступу. Вступні вимоги нерідко занижуються для здатних платити, що зашкоджає принаймні репутації закладу і занижує стандарти його освітньої програми. За цих умов викладачі також підштовхуються до необ'єктивності оцінювання підготовки вступників.

Загалом за наявних структурних умов для управління змінами, реструктуризації освітньої системи потрібні фінансові стимули. Наприклад, перехід від загальної підтримки закладів вищої освіти до фінансування кожного студента міг би створити стимули для піднесення ефективності освітніх закладів. Це також може заохотити замалі для ефективної

діяльності заклади до об'єднання з іншими. Пошук доцільних фінансових інструментів важливий з точки зору досягнення необхідних результатів без збільшення адміністративного апарату.

Відносно ВВП державні освітні асигнування у 1995 і 1996 рр. були значно менші за аналогічну частку в середньому по країнах ОЕСР: відповідно 5,5 і 5% проти 5,8% [347, 384]. Видатки консолідованого бюджету в основному зводились до заробітної плати, державного соціального страхування, підручників, комунальних послуг, харчування, стипендій для учнів, студентів, капітальних вкладень та ремонту *(рис. 7.2)*.

Без обгрунтованої відповіді залишалось запитання, чи може бути зниження видатків на освіту компенсоване усуненням її неефективності, чи навіть при ефективному використанні ресурсів фінансові обмеження роблять проблематичним виконання освітньою системою основних своїх функцій. Водночас при збалансованому бюджетному виконанні потрібно розрізняти витрати, які можуть бути відстрочені з огляду на забезпечення базових освітніх стандартів, від тих, що не можуть бути відкладені. За існуючих в Україні макроекономічних дисбалансів більшість галузей, і не тільки освіта, серйозно обмежені фінансами. Тому для прийняття рішення про перерозподіл ресурсів серед галузей слід якомога скоріше з'ясувати, чи є освіта уразливо фінансованою.

Важливо також провести аналіз державних фінансів з огляду на те, як саме державні прибутки одержуються і розподіляються серед рівнів управління для забезпечення освіти. Наприклад, якщо на районному рівні вводиться оподаткування з метою додаткових надходжень для освіти, то чи не призводить це до зниження освітнього фінансування району з обласного та центрального рівнів на суму цих додаткових надходжень.

Питання про перерозподіл фінансових ресурсів між галузями та рівнями управління, а також освітніми рівнями є актуальним. Адже неадекватно фінансована освітня система занепадає повільно, певний час не привертаючи уваги державних політиків та міжнародних донорів, оскільки є великим, високо диспергованим слабко пов'язаним утворенням, що складається з тисяч компонентів (понад 50 тис. освітніх закладів). Проте з тієї самої причини, система освіти відтворюється теж повільно, а негативні наслідки погіршення даються взнаки тривалий час.

У 1995-1997 рр. багато з того, що було запропоновано в ході аналізу фінансово-бюджетної ситуації у 1994 р., стало практично реалізовуватись [190,219,222,224,228,233,238,242, 247,249,256,258,268,279,283,286,287,335,348]. На *рис. 7.3* показана динаміка змін у фінансуванні освіти з державного бюджету за окремими параграфами.

Особливо темп перетворень прискорився у 1996-1997 рр. Протягом 1996 р. три засідання уряду присвячувались реформі освітньої галузі. Характерно, що на початку 1997 р. першу серед міністерств і відомств колегію за підсумками діяльності у 1996 р. прем'єр-міністр України відвідав у Міносвіті і в своїй доповіді головну увагу приділив фінансовим і бюджетним проблемам [78,133].

Загалом стан фінансування системи освіти продовжував погіршуватись [26,51,68,73, 74,93,118,345,374]. За рахунок державного бюджету в 1996 р. із запланованих 1318 млн грн., профінансовано 1090 млн грн. або 82,6%. За оперативними даними Мінфіну, заборгованість установам і закладам освіти, що фінансуються із Державного бюджету, становила по заробітній платі з нарахуваннями 259 млн грн., по стипендіях - 91 млн грн., за опалення, електроенергію, харчування та інші - близько 250 млн грн. [74].

Міносвіти на 1996 р. були визначені видатки загальною сумою 867 млн грн. Фактичні надходження становили 785 млн грн., або використано 90,6% встановленої суми бюджетних видатків. Як і очікувалось, пріоритетним було фінансування заробітної плати і стипендій, на що виділено 502 млн грн., або 63% від загальної суми надходжень. Заборгованість по заробітній платі і стипендіях протягом 1996 р. зросла з 120 до 292 млн грн. Фінансування ряду інших напрямків діяльності закладів і установ здійснювалося переважно шляхом взаємозаліків. Якщо на харчування, капітальні ремонти, комунальні послуги тощо було виділено 68 млн грн., то шляхом взаємозаліків проведено розрахунки за цими статтями на суму 215 млн грн. Винятково через взаємозалік здійснювались розрахунки за електро-, тепло-, газо-, водопостачання, паливо і пальне, охорону об'єктів, предмети матеріального забезпечення учнів і студентів з числа дітей-сиріт. Встановлений обсяг фінансування науки у вищій школі на 1996 р. був менший, ніж у попередні роки, а фактичні видатки на наукові дослідження склали лише на 54% від запланованих.

З великими труднощами відбувалося фінансування закладів освіти місцевого підпо-

Рисунок 7.2

ВИДАТКИ З КОНСОЛІДОВАНОГО БЮДЖЕТУ УКРАЇНИ ЗА СТАТТЯМИ РОЗДІЛУ 200 - "ОСВІТА" У 1995 Р.

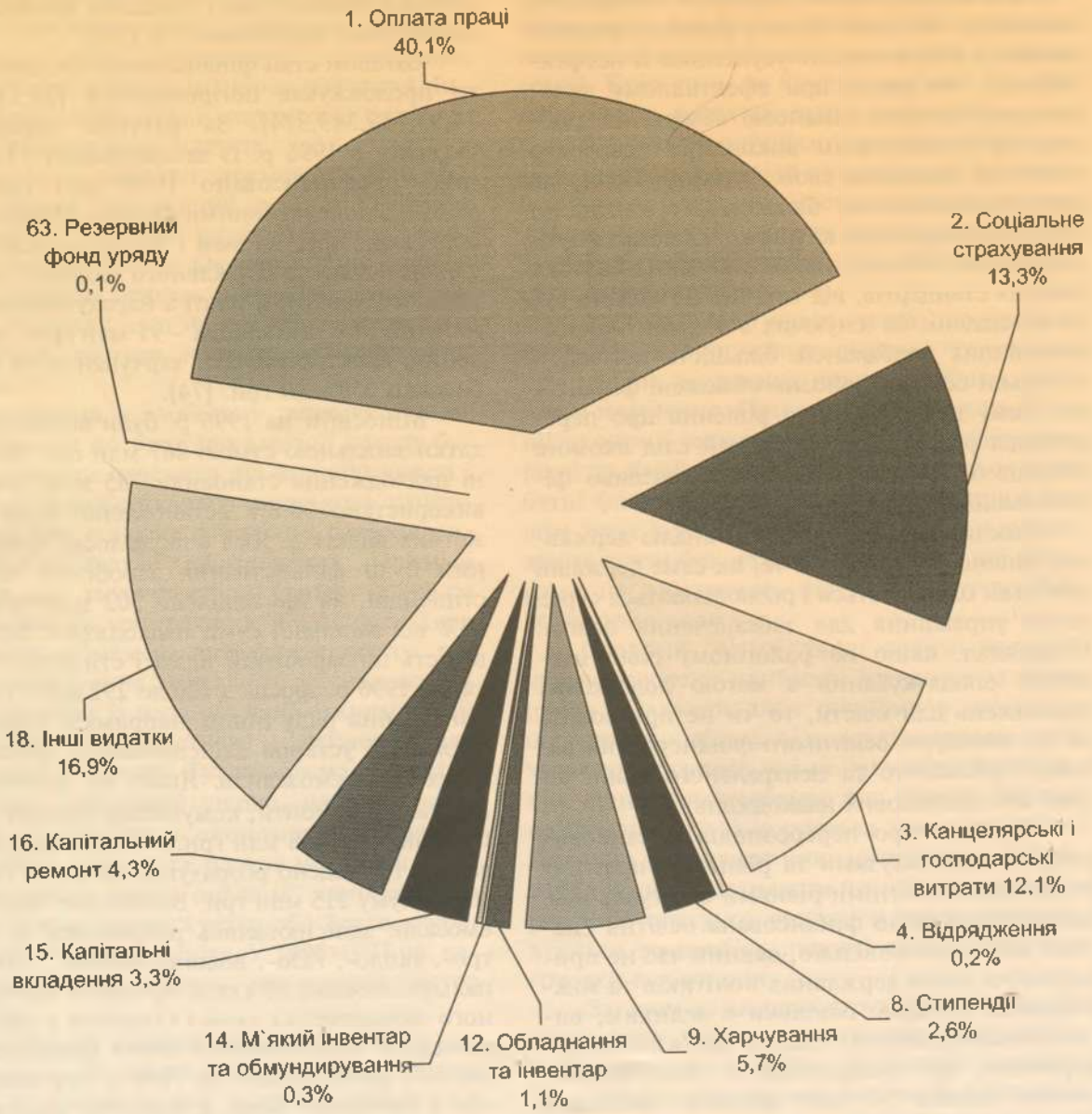
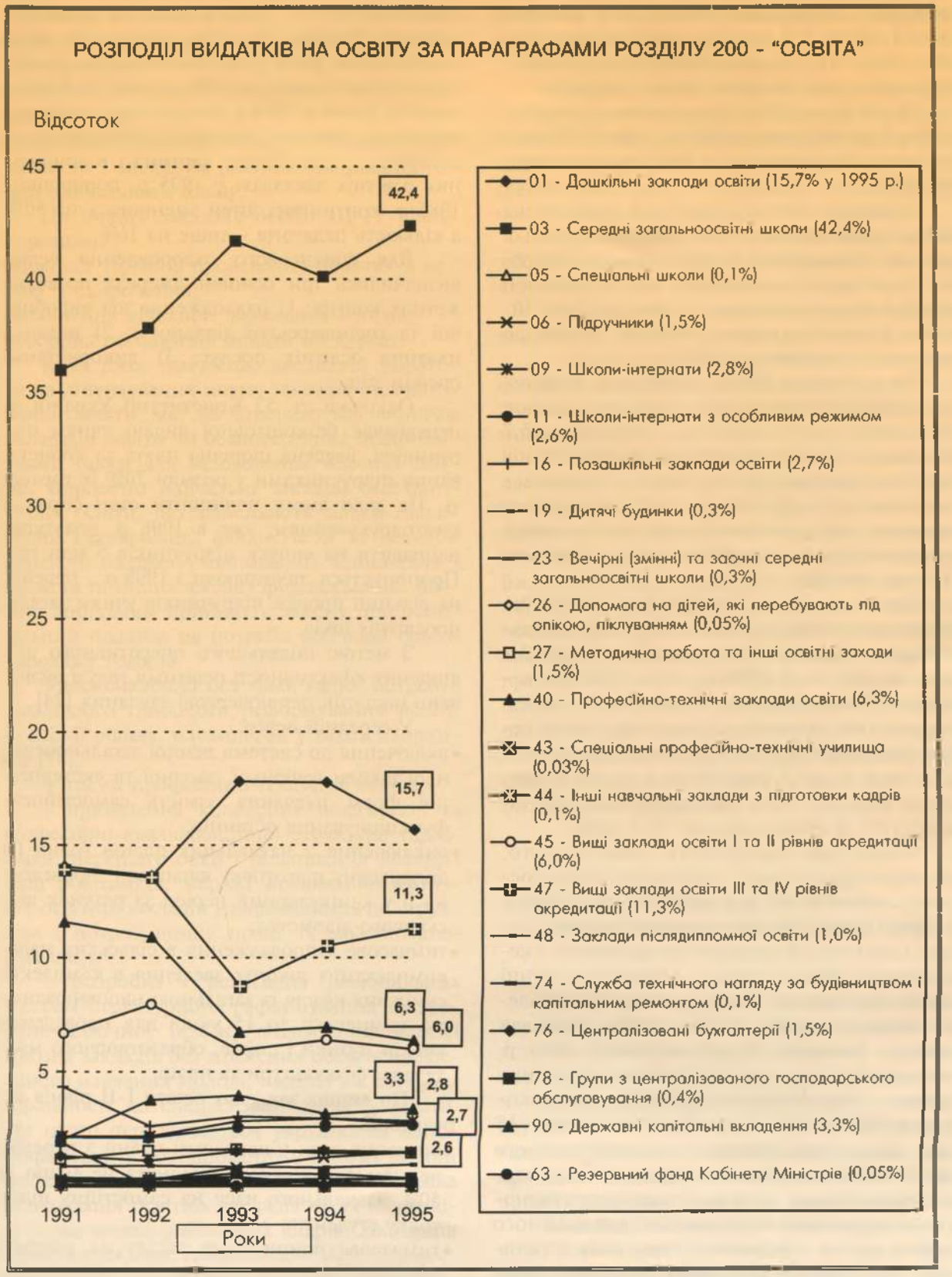


Рисунок 7.3


РОЗПОДІЛ ВИДАТКІВ НА ОСВІТУ ЗА ПАРАГРАФАМИ РОЗДІЛУ 200 - "ОСВІТА"
Відсоток
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
42,4
15,7
11,3
6,3
6,0
3,3
2,8
2,7
2,6
1991
1992
1993
1994
1995
Роки
01 - Дошкільні заклади освіти (15,7% у 1995 р.)
03 - Середні загальноосвітні школи (42,4%)
05 - Спеціальні школи (0,1%)
06 - Підручники (1,5%)
09 - Школи-інтернати (2,8%)
11 - Школи-інтернати з особливим режимом (2,6%)
16 - Позашкільні заклади освіти (2,7%)
19 - Дитячі будинки (0,3%)
23 - Вечірні (змінні) та заочні середні загальноосвітні школи (0,3%)
26 - Допомога на дітей, які перебувають під опікою, піклуванням (0,05%)
27 - Методична робота та інші освітні заходи (1,5%)
40 - Професійно-технічні заклади освіти (6,3%)
43 - Спеціальні професійно-технічні училища (0,03%)
44 - Інші навчальні заклади з підготовки кадрів (0,1%)
45 - Вищі заклади освіти I та II рівнів акредитації (6,0%)
47 - Вищі заклади освіти III та IV рівнів акредитації (11,3%)
48 - Заклади післядипломної освіти (1,0%)
74 - Служба технічного нагляду за будівництвом і капітальним ремонтом (0,1%)
76 - Централізовані бухгалтерії (1,5%)
78 - Групи з централізованого господарського обслуговування (0,4%)
90 - Державні капітальні вкладення (3,3%)
63 - Резервний фонд Кабінету Міністрів (0,05%)

рядкування. Однією з найгостріших проблем у галузі освіти України стали затримки у виплаті заробітної плати, які набули хронічного характеру і наприкінці 1996 р. сума заборгованості сягала 520 млн грн., або третини річного плану. Це змусило педагогічні колективи вдаватися до крайньої акції - страйків.

На початок 1996-97 навчального року через брак фінансування видано лише 109 назв шкільних підручників із 319 запланованих, або 34%.

Протягом 1996 р. вжито ряд конкретних заходів щодо зниження витратності освітньої системи, підвищення її ефективності. Зокрема переглянуті нормативи наповнюваності класів у загальноосвітніх та груп у професійно-технічних закладах, внесені зміни до шкільних навчальних планів.

На 1 вересня 1996 р. порівняно з початком 1995/96 навчального року за рахунок збільшення наповнюваності скорочено 16,7 тис. класів. При зростанні контингентів учнів на 9 тис. наповнюваність класів збільшилась за рік на 5,7%. На 81 одиницю зменшилася кількість загальноосвітніх шкіл у сільській місцевості при зростанні чисельності учнів на 13,4 тис. чоловік.

Проте в цілому по країні не досягнуто рівня наповнюваності класів 1990/91 навчального року: якщо у 1990 р. вона становила 23,1 учня на клас, то у 1996 р. - лише 22,3. На виконання вимог освітнього закону щодо забезпечення обов'язкової загальної середньої освіти збільшено верхню межу комплектування 10-11 класів до 35 учнів. Однак у містах і селищах міського типу наповнюваність на початок 1997 р. складала лише 26,7 учня.

Скорочено чисельність педагогічного, науково-педагогічного, адміністративно-господарського і обслуговуючого персоналу, змінено умови оплати праці працівників галузі, у тому числі контрактні відносини з керівниками закладів освіти, зокрема в частині додаткових виплат і преміювання. Розроблено більш економні типові штатні розклади освітніх закладів. Усього протягом 1996 р. зменшилась на 5,4 тис. кількість штатних одиниць у дошкільних закладах освіти, скорочено понад 30 тис. посад учителів і 15 тис. посад вихователів груп продовженого дня в загальноосвітніх школах, 2 тис. педагогічних ставок та 6 тис. адміністративно-господарського і навчально-допоміжного персоналу в професійно-технічних училищах, 14,5 тис. педагогічних і науково-педагогічних та 17 тис. інших посад у вищих закладах освіти[268].

Хоча держава не в змозі утримувати галузь навіть у тому вигляді, в якому вона сформувалась у попередні роки, у ряді напрямків продовжувалось екстенсивне розширення системи [74,125]. За п'ять попередніх років контингенти учнів у загальноосвітніх школах збільшилися лише на 5,5%, а учителів у них - на 26%. Якщо у 1994 р. на один клас в загальноосвітніх школах припадало 1,69 учителя, то в 1996 р. - 1,82. Схожа картина і в дошкільних освітніх закладах: у 1995 р. порівняно з 1985 р. контингент дітей зменшився на 50%, а кількість педагогів - лише на 16%.

Для фінансового оздоровлення освіти визначились три основні джерела позабюджетних коштів: 1) надходження від виробничої та господарської діяльності; 2) надання платних освітніх послуг; 3) використання оренди тощо.

Оскільки ст. 53 Конституції України не передбачає безкоштовної видачі учням підручників, введена щорічна плата за користування підручниками у розмірі 20% їх вартості. Це дало змогу поліпшити стан справ із книгодрукуванням, уже в 1996 р. додатково направити на випуск підручників 5 млн грн. Пропонується, починаючи з 1998 р. , перейти на вільний продаж підручників учням загальноосвітніх шкіл.

З метою подальшого оперативного підвищення ефективності освітньої галузі визначено наступні першочергові завдання [74].

У середній освіті:

- включення до системи денної загальноосвітньої школи вечірньої, заочної та екстернатної форм навчання замість самостійного функціонування останніх;
- виключення з навчальних планів годин на допризовну підготовку юнацтва і проведення її у канікулярний період за рахунок військового відомства;
- тимчасове запровадження в сільських малокомплектних школах зведення в комплекти суміжних класів із загальною наповнюваністю комплекту до 15 учнів для проведення уроків музики і співів, образотворчого мистецтва, фізкультури та праці.

По вищих закладах освіти I-II рівнів акредитації:

- внесення змін у навчальні плани з передбаченням для кожного предмета не менш як 50% навчального часу на самостійну підготовку студентів;
- тимчасове припинення поділу на підгрупи при виконанні практичних та лабораторних робіт;
- скорочення технологічної практики на 50%;

- виключення з оплати переддипломної практики;
- переведення вивчення предметів на 2-4-х курсах на потокові лекції;
- введення державних іспитів замість дипломних проектів;
- складання розкладу занять лише на світлову частину дня;
- збільшення зимових канікул з терміном не менш як 1 місяць за рахунок зменшення годин навчального плану.

По вищих закладах освіти III-IV рівнів акредитації:

- перегляд термінів проведення практик з метою їх скорочення;
- зменшення кількості державних іспитів;
- заборона погодинної оплати по курсах.

Крім того, тимчасово вводиться мораторій на ліцензування нових закладів післядипломної освіти, які не створюються вищими закладами освіти чи безпосередньо підприємствами галузі для задоволення власних потреб. Вирішено навчальні заклади післядипломної освіти, що здійснюють тільки підвищення кваліфікації, фінансувати за рахунок місцевого бюджету, відповідних міністерств і відомств та інших джерел фінансування. Визнано доцільним прийняття закону про регіональний податок на потреби шкільної освіти з продажу товарів.

Удосконалення освітньої галузі потребує подальшого глибокого реформування освіти на всіх її рівнях, насамперед у таких напрямках [74].

У галузі професійно-технічної освіти:

- приведення кількісних показників та професійно-кваліфікаційної структури підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації робітників, мережі професійно-технічних освітніх закладів у відповідність до структури і потреб ринку праці та можливостей держави;

- розробка і реалізація регіональних програм структурного реформування професійно-технічної освіти, оптимізація мережі освітніх закладів без зниження обсягів професійного навчання молоді, перехід від багатопрофільності до спеціалізації закладів освіти. Для цього передбачається укрупнення однопрофільних та розташованих в одному регіоні професійно-технічних училищ; обов'язкова спеціалізація освітніх закладів чи їх підрозділів у підготовці робітничих кадрів; ліквідація малокомплектних професійно-технічних закладів освіти та закладів зі слабкою базою; перепрофілювання при необхідності навчальних закладів відповідно до потреб регіонів;

- перебудова професійно-кваліфікаційної структури підготовки робітників, введення нових професій, розробка нового переліку професій та державних стандартів професійно-технічної освіти.

У галузі вищої освіти:

- укрупнення шляхом об'єднання освітніх закладів усіх рівнів акредитації. При цьому насамперед приєднанню і ліквідації підлягають малопотужні вищі заклади освіти I-II рівнів акредитації з прийомом менше від 50 осіб та споріднені за профілем заклади;

- приєднання заочних і вечірніх вищих закладів освіти I-II рівнів акредитації до тих, які мають денну форму навчання;

- створення комплексів вищих закладів освіти I-II та III-IV рівнів акредитації;

- припинення або скорочення підготовки фахівців за рахунок державного бюджету за спеціальностями, на які немає державного замовлення.

У нових економічних умовах освітяни покликані вчитися діяти і розвиватися, використовуючи різні джерела фінансування, поєднувати різні рівні бюджетів для задоволення попиту різноманітних замовників освіти. Визнано доцільним переоцінити роль приватної освіти, створити широкий ринок освітніх послуг. Оскільки в управлінні освітою посилився фінансово-економічний аспект, керівні працівники мають оволодівати основами економіки. Міносвітою заплановано [74] опрацювати нормативи фінансування галузі, виробити конкретні механізми раціонального розподілу бюджетних та ефективного залучення позабюджетних коштів.

2. СТАН І РОЗВИТОК МАТЕРІАЛЬНО-ТЕХНІЧНОЇ БАЗИ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

Відповідно до закону про освіту [64] матеріально-технічна база освітніх закладів та установ, організацій, підприємств системи освіти включає будівлі, споруди, землю, комунікації, обладнання, транспортні засоби, службове житло та інші цінності. Майно навчальних закладів, установ, організацій, підприємств освітньої системи належить їм на правах, визначених чинним законодавством.

Земельні ділянки державних закладів освіти, установ та організацій системи освіти передаються їм у постійне користування відповідно до Земельного кодексу України. Освітні заклади самостійно розпоряджаються

Рисунок 7.

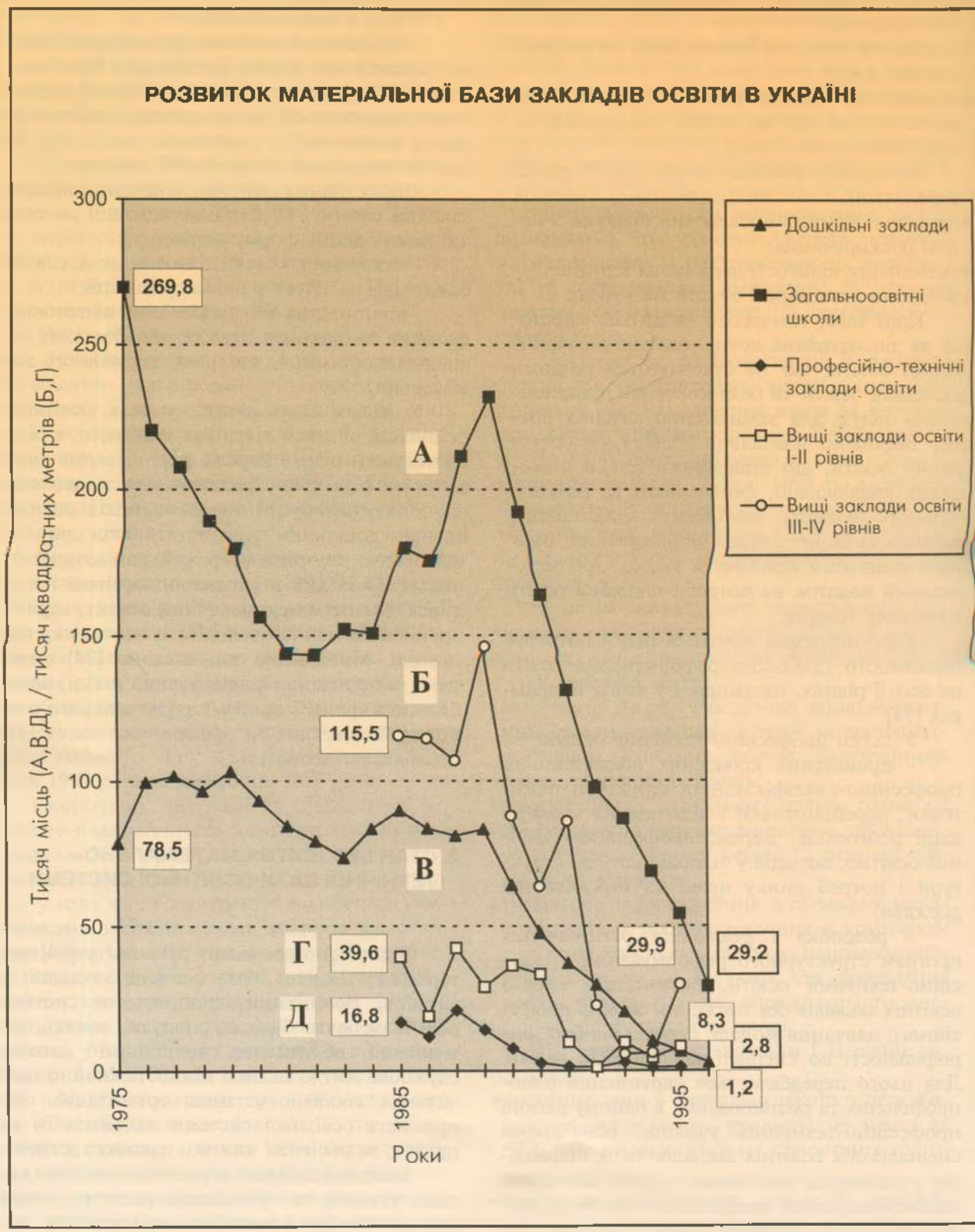
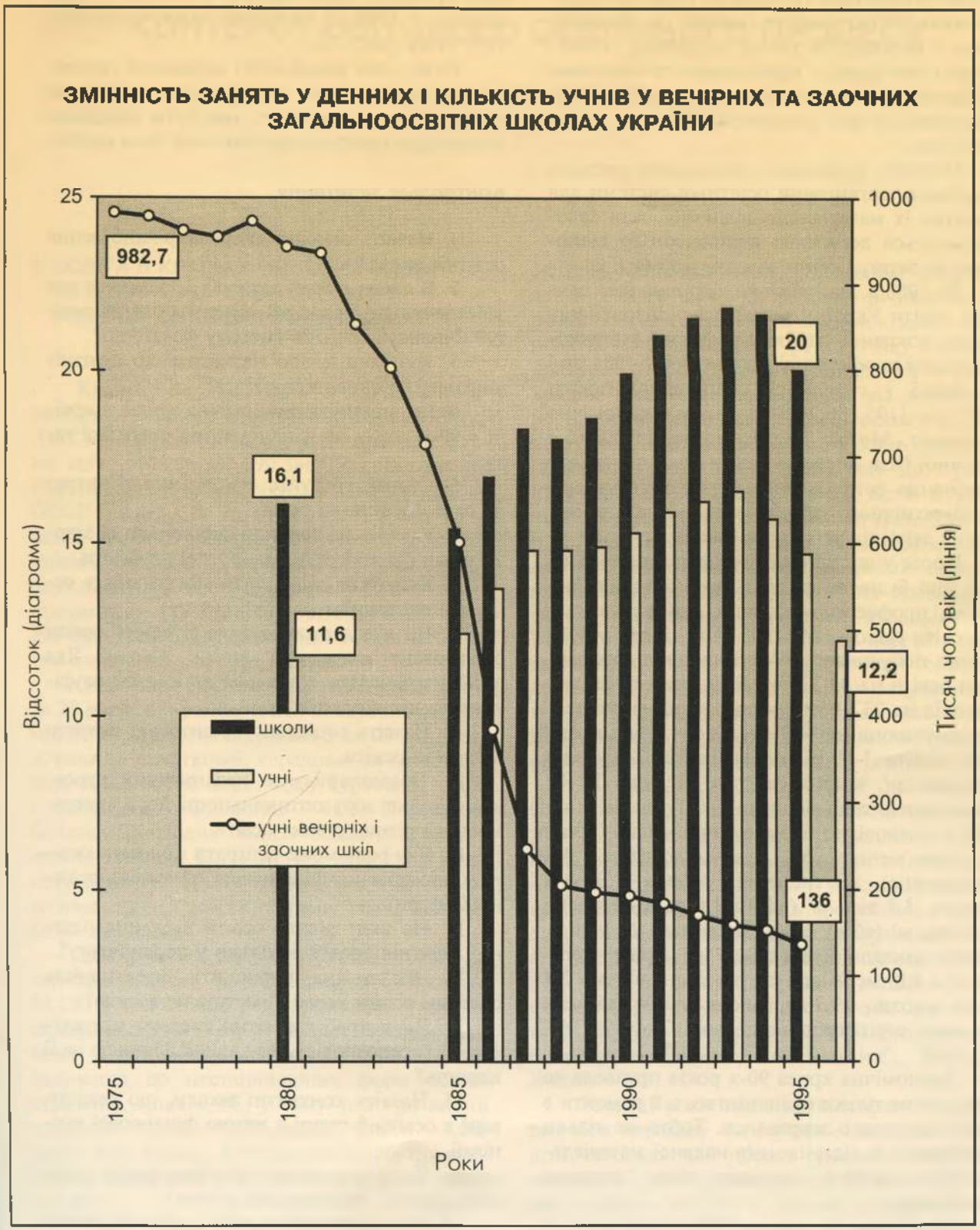

РОЗВИТОК МАТЕРІАЛЬНОЇ БАЗИ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УКРАЇНІ
Тисяч місць (А,В,Д) / тисяч квадратних метрів (Б,Г)
300
250
200
150
100
50
0
1975
1985
1995
Роки
269,8
115,5
78,5
39,6
16,8
29,9
29,2
8,3
2,8
1,2
А
Б
В
Г
Д
Дошкільні заклади
Загальноосвітні школи
Професійно-технічні заклади освіти
Вищі заклади освіти I-II рівнів
Вищі заклади освіти III-IV рівнів

Рисунок 7.5


ЗМІННІСТЬ ЗАНЯТЬ У ДЕННИХ І КІЛЬКІСТЬ УЧНІВ У ВЕЧІРНІХ ТА ЗАОЧНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ
982,7
16,1
11,6
20
12,2
136
школи
учні
учні вечірніх і заочних шкіл
Відсоток (діаграма)
Тисяч чоловік (лінія)
Роки
0
5
10
15
20
25
100
200
300
400
500
600
700
800
900
1000
1975
1980
1985
1990
1995

прибутками від господарської та іншої передбаченої їх статутами діяльності. Основні фонди, обігові кошти та інше майно державних закладів освіти, установ, організацій та підприємств освітньої системи не підлягають вилученню. Об'єкти освіти і науки, що фінансуються з бюджету, а також підрозділи, технологічно пов'язані з навчальним та науковим процесом, не підлягають приватизації, перепрофілюванню або використанню не за призначенням.

Потреби державних навчальних закладів та установ, організацій освітньої системи для розвитку їх матеріально-технічної бази задовольняються державою першочергово відповідно до затверджених урядом нормативів.

До 1988 р. матеріально-технічна база закладів освіти України розвивалась інтенсивно. Цьому, зокрема, сприяли реформи загальноосвітньої і професійної школи (1984-1985 рр.) та вищої і середньої спеціальної освіти (1987 р.) [195,196,260], а також економічне зростання. Метою зміцнення матеріальної і технічної бази системи освіти було поступове досягнення встановлених нормативів матеріально-технічного забезпечення навчально-виховних закладів усіх типів і видів.

Проте у наступний період темпи введення в дію будівель дошкільних, загальних середніх, професійно-технічних, вищих закладів освіти різко впали *(рис. 7.4)*. Якщо у 1988 р. було побудовано об'єктів дошкільних закладів освіти на 83,3 тис. місць, загальноосвітніх шкіл на 232,1 тис. місць, професійно-технічних училищ на 14,2 тис. місць, вищих закладів освіти I-II рівнів акредитації площею 29,1 тис. м², вищих освітніх закладів III-IV рівнів акредитації площею 146,1 тис. м², то у 1995 р. відповідно - на 6,6 тис. місць (або у 12,6 раза менше), 54,2 тис. місць (або у 4,3 раза менше), 1,2 тис. місць (або в 11,8 раза менше), 8,3 тис. м² (або у 3,5 раза менше) і 22,9 тис. м² (або у 6,4 раза менше). У 1996 р. освітні заклади будувались ще гірше: дошкільні - 2,8 тис. місць (за рік зменшення в 2,4 раза), школи - 29,2 тис. місць (у 1,9 раза менше, ніж у попередньому році) [60,176-182, 323,324].

Економічна криза 90-х років призвела до того, що не тільки будівництво, а й ремонти в освіті поступово згорталися. Тобто не тільки розвиток, а й підтримання наявної матеріальної бази освітніх закладів стали великою проблемою.

За станом на кінець 1996 р. близько 10 тис. дошкільних закладів, 70 шкіл-інтернатів, майже третина шкіл розміщувались у пристосованих приміщеннях, частина з яких не мала водопроводу, каналізації, центрального опалення. Майже чверть професійно-технічних училищ використовувала старі малопристосовані будинки. Через нестачу навчальних приміщень у 1996 р. на другій зміні навчалося 12% учнів *(рис. 7.5)*.

Отже, при виробленні державної політики в галузі освіти, реформуванні освітньої системи спеціальна увага має бути приділена зміцненню матеріально-технічної бази освіти.

Контрольні запитання

1. Назвіть основні джерела фінансування освітніх закладів.
2. В якому обсязі держава за законом має забезпечувати бюджетні асигнування на освіту? Фінансує освітню систему фактично?
3. Які кошти, що надходять до освітніх закладів, не оподатковуються?
4. Як вплинула економічна криза в країні у 90-х роках на фінансування освітньої галузі?
5. Охарактеризуйте основні статті витрат на освіту в останні роки.
6. Укажіть на доцільні першочергові заходи щодо фінансового оздоровлення освіти.
7. Як можна підвищити ефективність освітньої системи?
8. Чи все державне фінансування освіти спрямоване власне на освітні заходи? Яка приблизна частка соціально-допоміжного фінансування в освіті?
9. Назвіть соціально орієнтовані витрати в системі освіти.
10. Охарактеризуйте педагогічний персонал з точки зору оптимальності його чисельності на різних рівнях освіти.
11. Яку роль може відіграти приватна освіта у послабленні фінансових обмежень освітньої сфери?
12. На яких рівнях освіти введення платних освітніх послуг доцільно у першу чергу?
13. Як можна підвищити ефективність системи освіти через її реструктуризацію?
14. Чи потребує освітня система міжгалузевого перерозподілу державних фінансів на її користь?
15. Назвіть конкретні заходи, що реалізовані в освітній галузі з метою фінансової економії.
16. Яких заходів ще потрібно вжити щодо підвищення ефективності освіти?
17. Охарактеризуйте стан і динаміку матеріально-технічного забезпечення освіти в останній період.

Розділ VIII

КОНТЕКСТ СВІТОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

1. ОСВІТА В КРАЇНАХ "ВЕЛИКОЇ СІМКИ" ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОНОМІЧНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА І РОЗВИТКУ

Країни "Великої сімки" (ВС) та Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) є найбільш прогресивними державами світ у [55,56,384,390,396-398]. Всі країни Європейського Союзу (ЄС) також входять до ОЕСР *(табл. 8.1)*. Загалом освіта в цих країнах є хорошо розвинутою, належить до основних політичних пріоритетів, має вагому державну і суспільну економічну та політичну підтримку [39,192,310,339,381,384,387-390, 395-398]. Тому характеристика їх освітніх систем становить значний інтерес.

Охоплення освітою населення віком від 5 до 29 років. В країнах ОЕСР в середньому понад 50% населення віком від 5 до 29 років залучено до початкової, середньої та вищої освіти. Найнижчий показник у Туреччині - 40% і найвищий у Фінляндії - 61%. Переважна більшість молодих людей відвідує державні освітні заклади. Існує значна варіація у кількості студентів вищої освіти серед 5-29-річного населення з розбіжностями вдвічі між різними країнами.

Для країн ВС середнє охоплення для всіх ступенів освіти, крім дошкільної, складає 54,1%, у тому числі для початкової і нижчої середньої освіти - 33,2%, вищої середньої освіти - 12,5%, вищої освіти - 8,1% *(табл. 8.2)*. Залучення до нестаціонарних форм освіти становить лише 5,9%, у тому числі до вищої середньої освіти - 1,9%, вищої освіти - 4,0% *(табл. 8.3)*. У *табл. 8.4* показана майбутня тривалість навчання для 5-річних дітей у країнах ВС.

Щодо чистого (нетто) ступеня участі в ранній дитячій і початковій освіті то в більшості країн ОЕСР для дітей 3-річного віку він складає принаймні 30% (дошкільна освіта), для 4-річного віку - 50%; для 6-річного віку понад 90% дітей залучені до дошкільної або початкової освіти і для 7-річного віку ступінь освітньої участі становить понад 99% в усіх країнах *(рис. 8.1)*. Перехід дітей від дошкільної до початкової освіти для невеликої кількості країн відбувається у віці 5 років, проте в більшості країн - у 6-річному віці. До 7-річного віку переважна більшість дітей в усіх країнах відвідує початкові школи *(рис. 8.1)*.

Деякі країни пропонують молодим людям, які вже отримали вищу середню освіту, шанс знову вступити до середніх закладів з метою отримання додаткової кваліфікації. Відсоток 20-річних, які віддають перевагу цій можливості, а не здобуттю вищої освіти, значний. Отже, країни з високим залученням молоді до професійних закладів або охопленням програмами учнівства показують вищий рівень її участі у вищій середній освіті.

Для більшості країн ОЕСР принаймні 90% 15-річних охоплені середньою освітою. Для 17-річних, однак, рівень охоплення стає нижчим 80% майже в половині країн *(рис. 8.2)*. Загалом країни, де більшість учасників вищої середньої освіти відвідують професійні заклади або охоплені учнівськими програмами, мають вищий рівень участі в середній освіті молоді у віці 18 років і старше. У вищій середній школі в цілому більшість учнів здобувають професійну освіту *(табл. 8.5)*. Винятками є Австралія, Іспанія, Нова Зеландія, Турція, Японія.

Останні роки показують стирання вікових меж переходу від середньої до вищої освіти, оскільки цей процес охоплює учнів віком від 17 до 24 років *(рис. 8.3)*. Для 17-річних набагато вищим є ступінь залучення до вищої середньої освіти ніж до вищої. Лише в сімох країнах загальна частка учасників, що здобувають вищу середню або вищу освіту,

Таблиця 8.1

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА КРАЇН "ВЕЛИКОЇ СІМКИ" (ВС), ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ (ЄС), ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОНОМІЧНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА І РОЗВИТКУ (ОЕСР) І УКРАЇНИ У 1994 Р.

КРАЇНИ				Населення	ВВП	ВНП на душу населення	
№	Великої сімки	Європейського Союзу	ОЕСР	*млн. чол.*	*млрд дол. США*	*дол. США*	*дол. ПКС*
1	Канада		Канада	29,2	543,0	19.510	19.960
2	США		США	260,6	6648,0	25.880	25.880
3	Японія		Японія	125,0	4591,0	34.630	21.140
4	Італія	Італія	*Італія*	*57,1*	*1024,6*	19.300	18.460
5	Німеччина	Німеччина	Німеччина	81,5	2046,0	25.580	19.480
6	Об'єднане Королівство	Об'єднане Королівство	Об'єднане Королівство	58,4	1017,3	18.340	17.970
7	Франція	Франція	Франція	57,9	1330,4	23.420	19.670
8		Австрія	Австрія	8,0	196,5	24.630	19.560
9		Бельгія	Бельгія	10,1	227,6	22.870	20.270
10		Греція	Греція	10,4	77,7	7.700	10.930
11		Данія	Данія	5,2	146,1	27.970	19.880
12		Ірландія	Ірландія	3,6	52,1	13.530	13.550
13		Іспанія	Іспанія	39,1	482,8	13.440	13.740
14		Люксембург	Люксембург	0,4	14,0	39.600	35.860
15		Нідерланди	Нідерланди	15,4	329,8	22.010	18.750
16		Португалія	Португалія	9,9	87,3	9.320	11.970
17		Фінляндія	Фінляндія	5,1	98,0	18.850	16.150
18		Швеція	Швеція	8,8	196,4	23.530	17.130
19			Австралія	17,8	332,0	18.800	18.120
20			Ісландія	0,3	6,0	24.630	19.210
21			Мексіка	88,5	337,1	4.180	7.040
22			Нова Зеландія	3,5	50,8	13.350	15.870
23			Норвегія	4,3	109,6	26.390	20.210
24			Туршія	60,8	131,0	2.500	4.710
25			Угорщина	10,3	41,4	3.840	6.080
26			Чеська Республіка	10,3	36,0	3.200	8.900
27			Швейцарія	7,0	260,4	37.930	25.150
	УКРАЇНА			**51,9**	**91,3**	**1.910**	**2.620**

Таблиця 8.2

КІЛЬКІСТЬ УЧНІВ, СТУДЕНТІВ ДЕННОГО НАВЧАННЯ НА 100 ОСІБ У ВІЦІ 5-29 РОКІВ У КРАЇНАХ "ВЕЛИКОЇ СІМКИ"

КРАЇНА	ЗВЕДЕНА КІЛЬКІСТЬ УЧНІВ, СТУДЕНТІВ ЗА РІВНЯМИ ОСВІТИ				
	ПОЧАТКОВА І НИЖЧА СЕРЕДНЯ	ВИЩА СЕРЕДНЯ	ВИЩА	НЕВИЗНАЧЕНА	ВСІ РІВНІ, КРІМ ДОШКІЛЬНОЇ
Канада	36,4	11,6	10,1	-	58,1
США	35,9	9,5	8,7	-	54,1
Японія	33,6	13,2	7,8	1,1	55,7
Італія	26,1	16,0	7,8	-	49,9
Німеччина	*29,5*	*12,0*	*8,9*	-	*50,4*
Об'єднане Королівство	35,0	12,7	4,2	-	51,9
Франція	35,8	12,3	9,0	1,3	58,4
СЕРЕДНЄ ПО КРАЇНАХ	**33,2**	**12,5**	**8,1**	**0,3**	**54,1**

Таблиця 8.3

КІЛЬКІСТЬ УЧНІВ, СТУДЕНТІВ НЕСТАЦІОНАРНОГО НАВЧАННЯ НА 100 ОСІБ У ВІЦІ 5-29 РОКІВ У КРАЇНАХ "ВЕЛИКОЇ СІМКИ"

КРАЇНА	ЗВЕДЕНА КІЛЬКІСТЬ УЧНІВ, СТУДЕНТІВ ЗА РІВНЯМИ ОСВІТИ				
	ПОЧАТКОВА І НИЖЧА СЕРЕДНЯ	ВИЩА СЕРЕДНЯ	ВИЩА	НЕВИЗНАЧЕНА	ВСІ РІВНІ, КРІМ ДОШКІЛЬНОЇ
Канада	-	-	9,6	-	9,6
США	-	-	6,7	-	6,7
Японія	-	0,4	0,6	-	0,9
Німеччина	-	0,1	0,2	-	0,3
Об'єднане Королівство	0,2	9,1	2,7	-	12,1
СЕРЕДНЄ ПО КРАЇНАХ	**0,04**	**1,9**	**4,0**	**-**	**5,9**

Таблиця 8.4

ТРИВАЛІСТЬ НАВЧАННЯ ДЛЯ 5-РІЧНИХ ДІТЕЙ В КРАЇНАХ "ВЕЛИКОЇ СІМКИ"

КРАЇНА	ТРИВАЛІСТЬ НАВЧАННЯ, *роки*	
	ДЕННОГО	ЕКВІВАЛЕНТНОГО ДЕННОМУ
КАНАДА	14,7	
США	14,2	14,8
НІМЕЧЧИНА	15,9	15,9
ОБ'ЄДНАНЕ КОРОЛІВСТВО	13,4	14,0
ФРАНЦІЯ	15,9	15,9
СЕРЕДНЄ ПО КРАЇНАХ	14,8	15,2

Рисунок 8.1

ВІДСОТОК ОХОПЛЕННЯ ДІТЕЙ ВІКОМ 3-7 РОКІВ ДОШКІЛЬНОЮ ТА ПОЧАТКОВОЮ ОСВІТОЮ В КРАЇНАХ ОЕСР

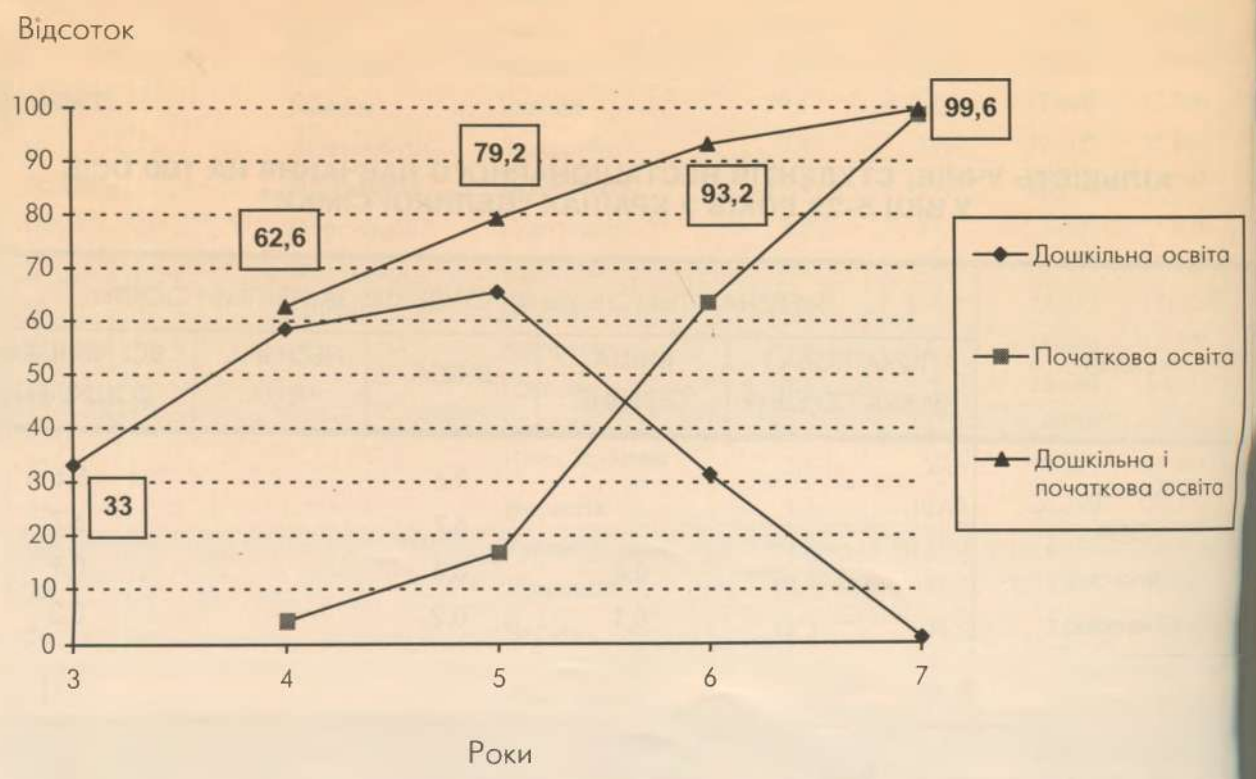
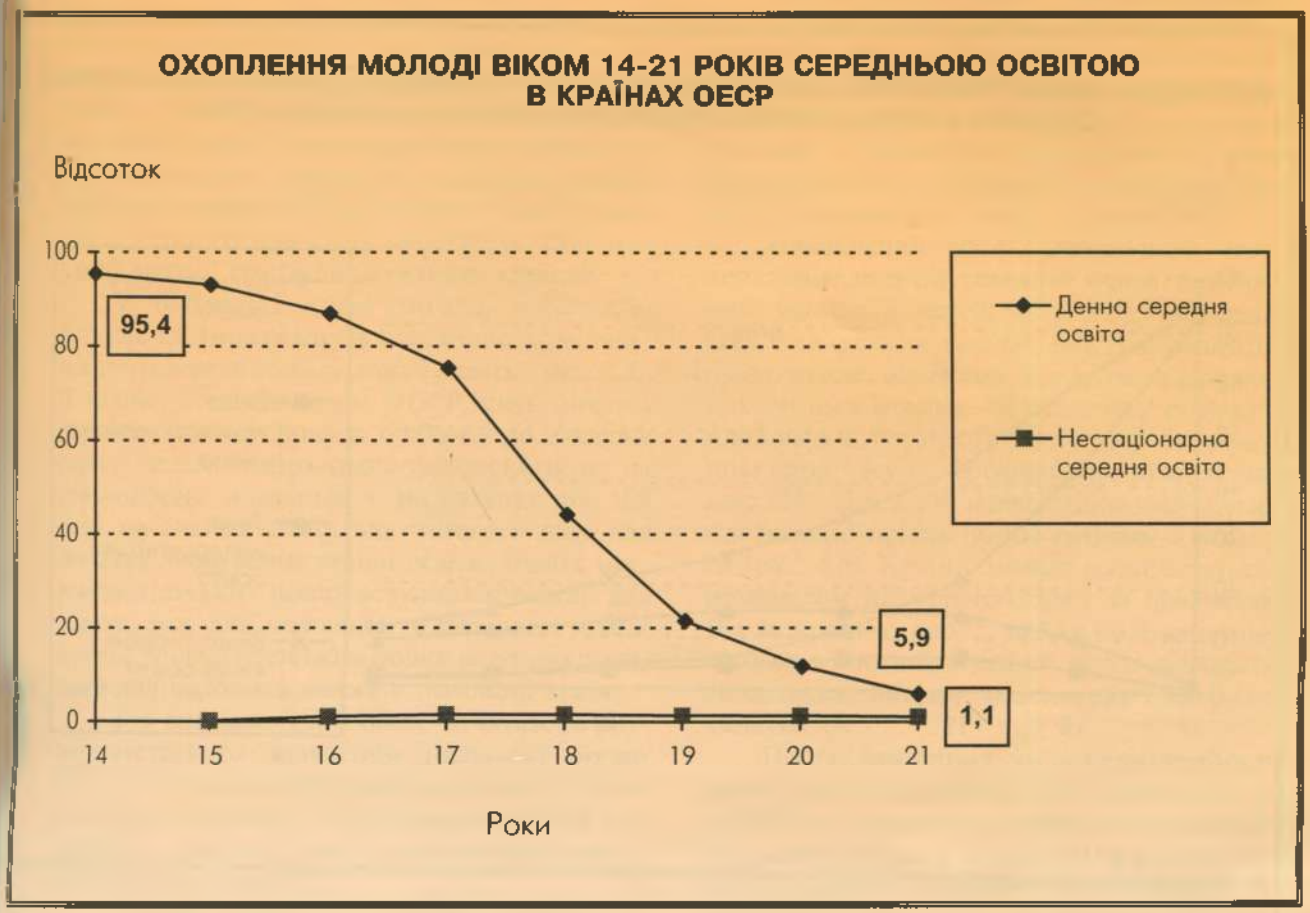


Рисунок 8.2



Таблиця 8.5

РОЗПОДІЛ УЧНІВ, ЩО ЗДОБУВАЮТЬ ВИЩУ СЕРЕДНЮ ЗАГАЛЬНУ І ПРОФЕСІЙНУ ОСВІТУ В КРАЇНАХ "ВЕЛИКОЇ СІМКИ"

КРАЇНА	ВИЩА СЕРЕДНЯ ОСВІТА, %	
	ЗАГАЛЬНА	ПРОФЕСІЙНА
ЯПОНІЯ	72,5	27,5
ІТАЛІЯ	32,6	67,4
НІМЕЧЧИНА	20,4	79,6
ОБ'ЄДНАНЕ КОРОЛІВСТВО	42,4	57,6
ФРАНЦІЯ	45,9	54,1
СЕРЕДНЄ ПО КРАЇНАХ	**42,8**	**57,2**

Рисунок 8.3

ПЕРЕХІДНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЛЯ КОЖНОГО З 17-24 РОКІВ: СТУПІНЬ ОХОПЛЕННЯ ДЕННИМ НАВЧАННЯМ ЗА РІВНЯМИ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ОЕСР

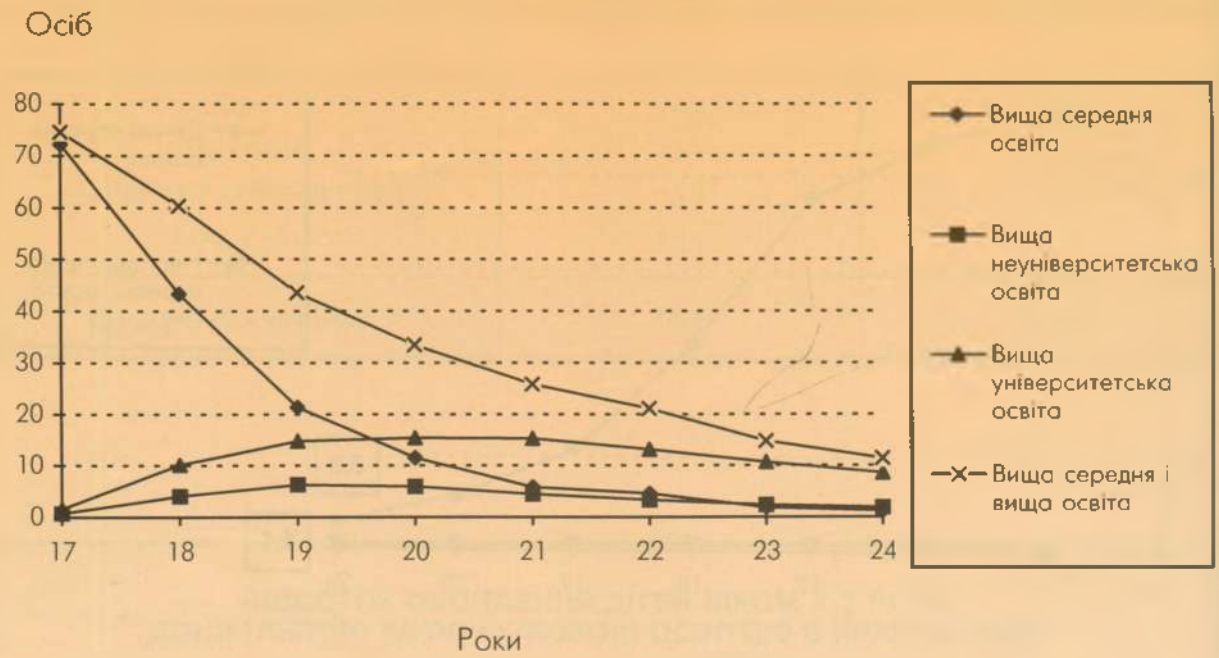
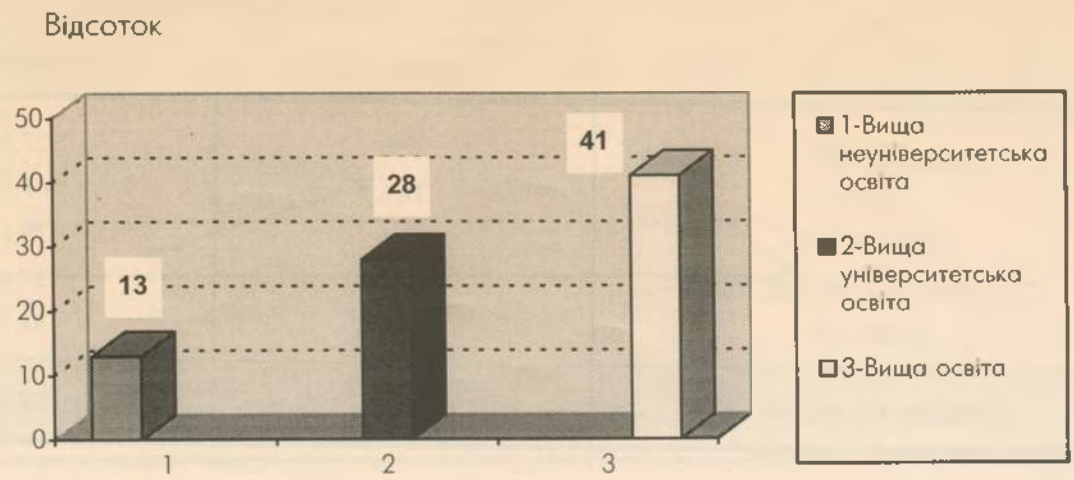


Рисунок 8.4

ЧИСЛО НОВОПРИЙНЯТИХ ДЛЯ ЗДОБУТТЯ ДЕННОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА 100 ОСІБ ВІКУ, КОЛИ МОЖНА РОЗПОЧИНАТИ ЦЮ ОСВІТУ, В КРАЇНАХ ОЕСР



менша за 70%. Для 19-річного віку, однак, ступінь участі у вищій середній освіті знижується і перевага надається вищій освіті. Для трьох чвертей країн характерна частка залучення (всі освітні ступені разом) менша за 50% у цій віковій групі, і загалом більшою є участь у вищій освіті, ніж у вищій середній. Молоді дорослі 24-річного віку здебільшого навчаються не в школах, а у вищих освітніх закладах університетського типу. Частка учасників денного навчання перевищує 15% згаданої вікової групи лише в п'яти країнах.

У більшості країн молодь переважно вступає до університетів порівняно з закладами неуніверситетської вищої освіти *(рис. 8.4)*. В цілому у межах країн ОЕСР існує широка варіація індексу нового прийому до закладів вищої освіти, тобто числа новоприйнятих на стаціонарне навчання у розрахунку на 100 осіб населення найбільш типового віку для початку здобування вищої освіти. Індекс неуніверситетських нових вступників вищий для жінок, ніж для чоловіків, у більшості країн; індекс університетських нових вступників вищий для чоловіків майже в половині країн.

Тут виникає запитання: чи є рівень університетського залучення низьким? Якщо так, то чим це насамперед зумовлено - вибором або доступом? Чи покращує зв'язки між освітою і ринком праці альтернативна неуніверситетська освіта?

Ступінь участі 18-21-річних в університетській освіті перевищує 20% в п'яти (Іспанії, Канаді, Нідерландах, США і Франції) і менший за 5% у двох (Швеції і Швейцарії) країнах. За винятком Австралії і Швеції залучення до неуніверситетської освіти нижче, ніж до університетської. Частка залучення до вищої освіти для студентів 22-25 років нижча, ніж 18-21-річних, крім шести країн: Данія, Німеччина, Норвегія, Фінляндія, Швейцарія і Швеція. В усіх країнах за винятком Австралії ступінь охоплення вищою освітою знижується, якщо вікові межі розширюються. В Австралії ступінь залучення серед 26-29-річних трохи вищий, ніж для 22-25-річних. Загальні показники охоплення молодих людей вищою освітою показані на *рис. 8.5.*

Залучення до практико-орієнтованої післядипломної освіти тісно пов'язано з рівнем попередньої освіти: в усіх країнах ті, хто отримав найнижчі рівні освіти, мають найнижчі рівні участі в практичній післядипломній освіті, у той час як ті, хто з вищою освітою, - найвищі рівні. За винятком Швеції, участь у практичній післядипломній освіті *знижується для найстаріших* вікових груп (45-64-річних), інколи різко.

Організація освітнього процесу. З політичного погляду важливим є навчальний час на один предмет як відсоток від загального часу навчання. Припускаючи, що відсоток навчального часу, який відводиться на даний предмет, забезпечує індексацію відносної важливості цього предмету, можна очікувати, що це визначатиме освітні пріоритети.

Найбільший обсяг навчального часу в державній нижчій середній освіті присвячений мовам: в середньому 29% по країнах ОЕСР. У деяких країнах цей час розподіляється майже однаково між рідною мовою та іноземними мовами. Математика та природничі науки формують наступний за величиною блок часу із середньою по країнах часткою 23%. Лише 8% навчального часу сумарно присвячено професійним умінням і технології *(рис. 8.6)*. Країни значно розрізняються за розподілом навчального часу за предметами. В усіх країнах, проте, майже 40% навчального часу в нижчій середній освіті відводиться на читання, письмо, математику і природничі науки.

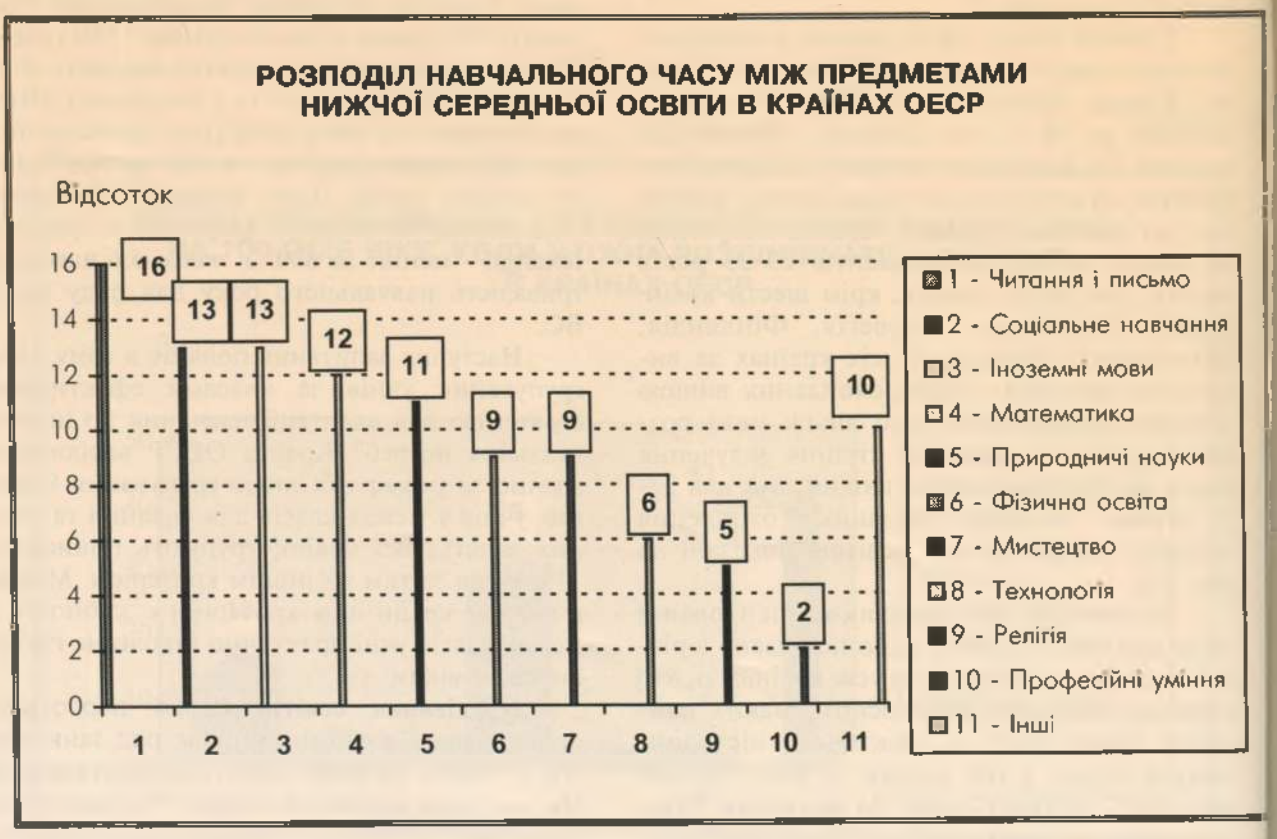
Постає запитання, чи повинні країни подовжувати навчальний рік або шкільний тиждень задля підвищення учнівських досягнень? В середньому для 9-річних учнів у початковій освіті щорічне навчальне навантаження становить 825 годин, а для 14-річних - 960 годин. Середня кількість годин значно варіюється по країнах. У Нідерландах та Сполучених Штатах Америки на учнів обох груп припадає понад 1000 годин щорічно, в той час на 9-річних учнів у Греції, Данії, Ісландії і Німеччині - менше як 700 годин, а 14-річних в Греції та Ісландії - менше за 800. У *табл. 8.6* наведена тривалість навчального року для ряду країн ВС.

Наступне запитання полягає в тому, чи є групування учнів за класами ефективною стратегією для адаптації навчання до індивідуальних потреб? Країни ОЕСР варіюються значно за розмірами щодо групування 9-річних учнів у межах класів для читання та мовних занять. Всі країни групують принаймні 11% учнів за тим чи іншим критерієм. Майже в кожній країні цим критерієм є здібності; в межах класів учні практично ніколи не групуються за віком.

Працівники освіти. Щодо персоналу, який працює в освіті, виникає ряд запитань. Чи є освіта кадрово недоукомплектованою? Чи має вона надлишок кадрів? Чи змагається з іншими галузями за отримання кваліфікова-

Рисунок 8.5

Рисунок 8.6



Таблиця 8.6

СЕРЕДНЯ КІЛЬКІСТЬ ГОДИН У НАВЧАЛЬНОМУ РОЦІ В КРАЇНАХ "ВЕЛИКОЇ СІМКИ"

КРАЇНА	КІЛЬКІСТЬ ГОДИН У НАВЧАЛЬНОМУ РОЦІ		
	9-РІЧНІ УЧНІ	14-РІЧНІ УЧНІ	ЗБІЛЬШЕННЯ, %
КАНАДА (Британська Колумбія)	927	999	108
США	1011	1032	102
НІМЕЧЧИНА	679	878	129
ФРАНЦІЯ	878	1047	119
СЕРЕДНЄ ПО КРАЇНАХ	874	989	113

Рисунок 8.7

ЧАСТКА РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ОСВІТНЬОГО ПЕРСОНАЛУ ВІДНОСНО ЗАЙНЯТОГО НАСЕЛЕННЯ В КРАЇНАХ ОЕСР (ЕКВІВАЛЕНТ ОСНОВНОЇ РОБОТИ)

ного персоналу? Чи оптимальний баланс в освіті між викладацьким та іншим складом? Як співвідносяться державне і приватне фінансування її працівників?

Викладацький склад всіх освітніх рівнів становить 2-5% від загальних трудових ресурсів *(рис. 8.7)*. Від 8 до 25% повного викладацького персоналу зайнято у вищій освіті. Майже в половині країн ОЕСР кадри вищої школи становлять 7-12% усіх викладачів; у решти - 17-25%. В десяти країнах, що подали відповідні дані, викладацький і допоміжний склад становить від 17 до 58% загального освітнього персоналу (середнє по країнах - 36%).

Чи має удосконалений учнівський доступ до викладацьких ресурсів розглядатися пріоритетом на нижчих освітніх рівнях? В більшості країн загальна ситуація така, що кількість учнів у розрахунку на одного викладача зменшується в міру переходу до вищих ступенів освіти. Для державних і приватних освітніх закладів середнє по країнах дане відношення для дошкільної освіти (20,1:1) вище, ніж для початкової (18,5:1), і вище, ніж для середньої (14,6:1) *(табл. 8.7)*.

Важливим елементом робочих умов викладачів є навчальний час. Він зокрема впливає на участь останніх у плануванні та інших видах професійної діяльності, а також стосується мотиваційних аспектів педагогічної професії. Існує значна розбіжність серед країн у кількості навчальних годин на рік у середньому для викладача державної школи в початковій і нижчій середній освіті. Майже в усіх країнах число годин на рік у державній початковій освіті вище (в середньому 858), ніж у нижчій середній (781) *(рис. 8.8)*.

Чи є підготовка викладачів гарантією майбутнього забезпечення ними стандартів якості в освіті? Країни ОЕСР достатньо подібні відносно тривалості педагогічної освіти. Щоб стати кваліфікованим викладачем на ранньому дитячому, початковому і нижчому середньому освітньому рівнях, освіта триває від 15 до 17 років в більшості країн (включаючи роки у початковій, середній і вищій освіті) *(рис. 8.9)*. У Німеччині відводиться більше років на освіту викладачів на початковому, нижчому та вищому середньому рівнях. В більшості країн формальні вимоги до викладання в державній освіті подібні до тих, що й у приватній.

Одним з гнучких стимулів педагогічної професії є заробітна плата, яка складає високий процент повних видатків в освіті. Існує велика різниця у заробітній платі серед країн ОЕСР, зокрема щодо максимуму заробітної плати в нижчій середній освіті. Як стартова, так і максимальна заробітна плата дещо вища для викладачів нижчої середньої школи, ніж початкової. Період, що потрібний викладачам у початковій і нижчій середній освіті для досягнення їх максимальної заробітної плати, починаючи від мінімальної, варіюється від 8 до 45 років. Середня кількість років становить 25 для початкової і 24 для нижчої середньої освіти *(табл. 8.8)*.

Вікові характеристики викладачів особливо важливі, оскільки вони стосуються проблеми заміщення викладацького персоналу пенсійного віку та збереження як молодих, так і досвідчених викладацьких кадрів. Більшість викладачів мають вікову категорію 40-49 років. Країни значно варіюються за відсотком викладацького складу найнижчої вікової категорії, тобто молодшого, за 30 років. Переважна більшість викладачів жінки, особливо на ранній дитячій і початковій ступенях. На вищому середньому освітньому рівні число чоловіків та жінок загалом однакове.

Кількість кадрових ресурсів, спрямованих на освітні дослідження та розвиток (дуже трудомісткий процес), характеризує національні зобов'язання щодо посилення освіти через дослідження та розвиток. У восьми країнах, для яких доступні достатні дані, освітній дослідницький і розвитковий персонал в середньому трохи перевищує 1% серед усього персоналу такої категорії *(табл. 8.9)*. Це означає, що дослідження в освіті мають відносно низький пріоритет серед дослідницьких та розвиткових зусиль в країнах. Майже чотири п'ятих освітніх дослідницьких і розвиткових кадрів класифікуються як дослідники, решта - як підтримуючий персонал.

Наскільки важливі дослідження та розвиток в освіті або місце освіти серед загальних досліджень і розвитку? У шести країн, що подали дані, освітні дослідження та розвиток нараховують менше, ніж 0,3% загальних освітніх видатків. Освітні дослідження та розвиток нараховують менше 1% загальних дослідницьких і розвиткових витрат - фінансування, що вбачається меншим, ніж розмір та важливість освітньої галузі *(табл. 8.10)*.

Думка громадськості щодо освіти. При складанні освітніх політичних планів важливо знати публічне сприйняття того, чому мають навчати в школі, та враховувати швидкий культурний прогрес *(рис. 8.10)*. Існує високий ступінь згоди між країнами щодо важливості двох предметів: рідної мови і математики; останній предмет розглядається як один з двох

Таблиця 8.7

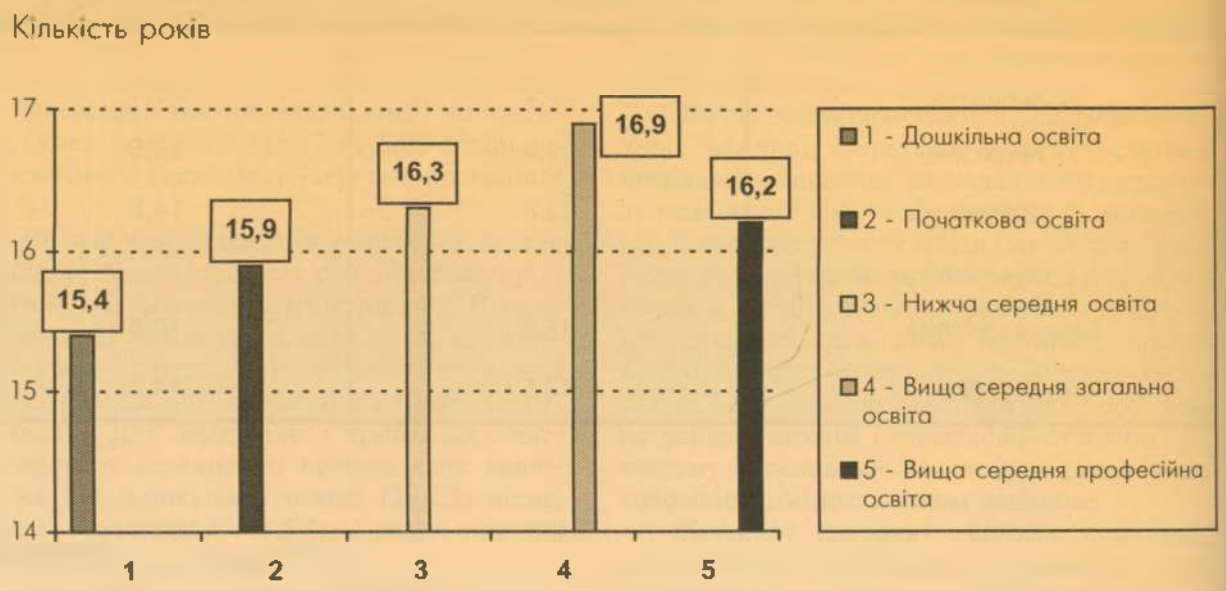
ВІДНОШЕННЯ ДІТЕЙ, УЧНІВ ДО ВИКЛАДАЦЬКОГО ПЕРСОНАЛУ В КРАЇНАХ ОЕСР

СТУПЕНІ І РІВНІ ОСВІТИ	ОСВІТА	
	ДЕРЖАВНА	ДЕРЖАВНА І ПРИВАТНА
ДОШКІЛЬНА	20,2	20,1
ПОЧАТКОВА	17,4	18,5
СЕРЕДНЯ	13,8	14,6
у тому числі:		
НИЖЧА СЕРЕДНЯ	15,8	16,6
ВИЩА СЕРЕДНЯ	13,5	14,1

Рисунок 8.8

Рисунок 3.

СЕРЕДНЯ НЕОБХІДНА КІЛЬКІСТЬ РОКІВ ОСВІТИ ВИКЛАДАЦЬКОГО ПЕРСОНАЛУ ЗА РІВНЯМИ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ОЕСР



Таблиця 1.

ЗАРОБІТНА ПЛАТА ВИКЛАДАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ТА НИЖЧОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ОЕСР

ПАРАМЕТР	ОСВІТА	
	ПОЧАТКОВА	НИЖЧА СЕРЕДНЯ
Частка ВВП на душу населення, *ПКС дол. США*	15523	15523
Заробітна плата, *ПКС дол. США:*		
- початкова	17062	17903
- максимальна	28161	30071
Відношення заробітної плати до частки ВВП на душу населення:		
- початкової	1,1	1,2
- максимальної	1,8	1,9
Відношення максимальної заробітної плати до початкової	1,7	1,7
Кількість років від початкової до максимальної заробітної плати	25	24
Середньорічне збільшення заробітної плати, *ПКС дол. США*	457	634

Таблиця 8.9

ПЕРСОНАЛ, ЗАЛУЧЕНИЙ ДО НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ РОЗРОБОК В ОСВІТІ, В ОКРЕМИХ КРАЇНАХ ОЕСР (ЕКВІВАЛЕНТ ПОВНОГО РОБОЧОГО ДНЯ)

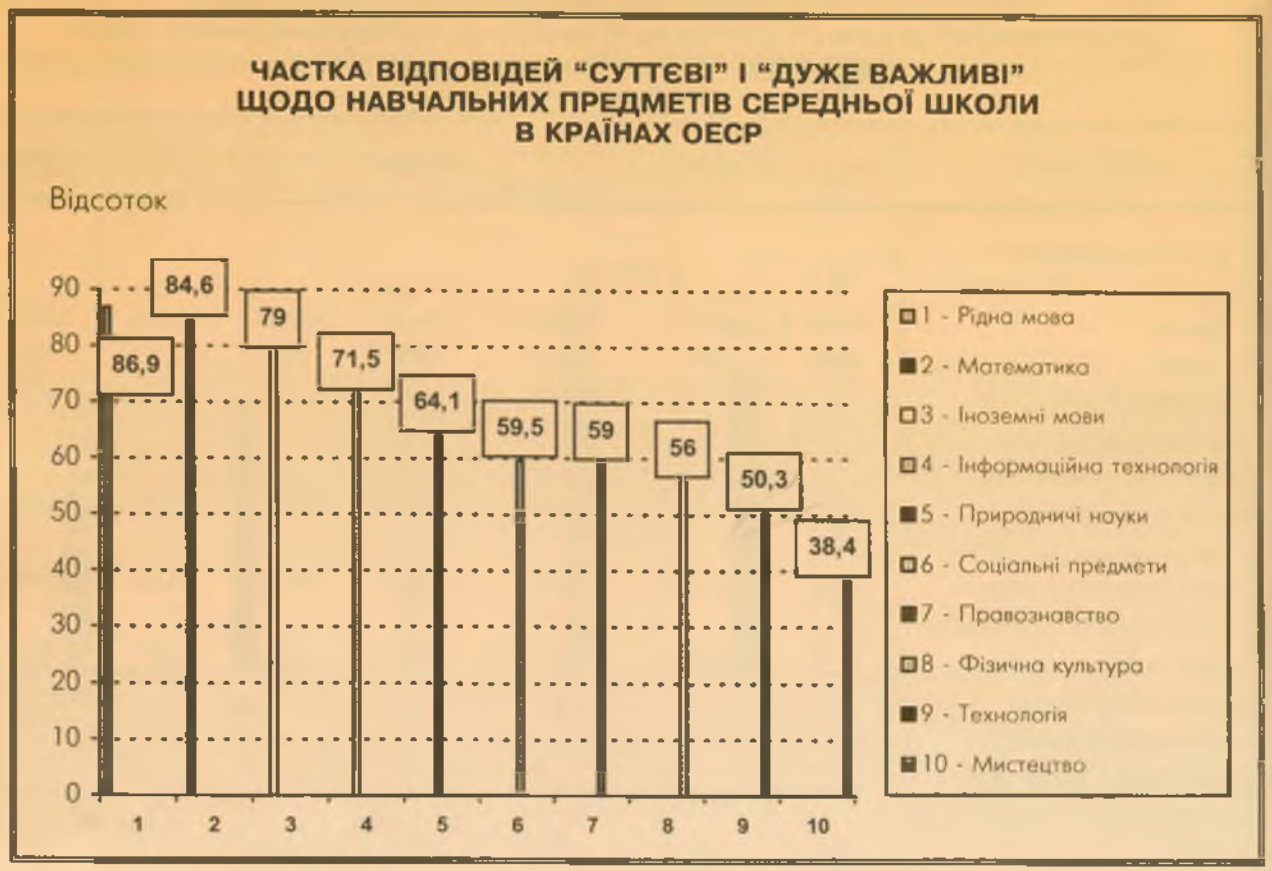
ПОКАЗНИК	Австрія	Нідерланди	Об'єднане Королівство	Фінляндія	Швеція	Австралія	**Середнє**
Персонал дослідників і розробників:							
- повний	23084	66710	255000	29575	53604	67796	**82628**
- освітній	160	720	3322	347	236	1536	**1054**
Відношення освітнього персоналу дослідників і розробників до загальної його чисельності, %	0,7	1,1	1,3	1,1	0,4	2,3	**1,3**
Повний персонал дослідників і розробників у вищій школі	6058	20090	62000	7662	16810	27082	**23284**
Освітній персонал дослідників і розробників у вищій школі	112	360	3117	337	236	1387	**925**
Відношення освітнього персоналу дослідників і розробників у вищій школі до загальної його кількості, %:							
- у ній	1,8	1,8	5,0	4,4	1,4	5,1	**4,0**
- в освіті	70,0	50,0	93,8	97,1	100,0	90,3	**87,8**

Таблиця 8.10

ВИТРАТИ НА ОСВІТНІ НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ РОЗРОБКИ В ОКРЕМИХ КРАЇНАХ ОЕСР (У МІСЦЕВІЙ ВАЛЮТІ ТА ВІДСОТКАХ)

ПОКАЗНИК	Канада	Нідерланди	Фінляндія	Швеція	Австралія	**Середнє**
Повні витрати:						
- на освітні дослідження і розробки	118	98	120	231	78	
- на освіту	49022	31340	41455	100286	21043	
- на дослідження і розробки	10289	10381	10171	41352	5091	
Відношення витрат на освітні дослідження і розробки, %:						
- до витрат на освіту	0,24	0,31	0,29	0,23	0,37	**0,3**
- до загальних витрат на дослідження і розробки	1,15	0,94	1,18	0,56	1,53	**1,1**

Рисунок 8.10



Таблиця 8.11

ЧАСТКА ВІДПОВІДЕЙ "СУТТЄВІ" І "ДУЖЕ ВАЖЛИВІ" ЩОДО УЧНІВСЬКИХ ЯКОСТЕЙ

ЯКІСТЬ/СПРОМОЖНІСТЬ	ВІДПОВІДІ, %
Самовпевненість	88,4
Спроможність отримати роботу	85,5
Готовність жити серед людей з різними походженням і підготовкою	81,3
Досвідченість, що допоможе продовжити навчання	81,2
Дотримання здорового способу життя	75.7
Бути хорошим громадянином	74,9
Бажання продовжувати навчання	74,8
Розуміння інших країн світу	64,2

верхніх пріоритетів в усіх країнах, за винятком Нідерландів. Деякі предмети, приміром, суспільствознавство мають дуже різні ранги. Іноземним мовам належать однаково високі позиції в усіх, крім двох країн (Об'єднане Королівство і США). Мистецтва мають найнижчі пріоритети в усіх країнах, крім Швейцарії і США, де вивчення технологій/техніки має найнижчий ранг. Взагалі позиції техніко-технологічних дисциплін мало не найнижчі. Країнами, в яких вивчення технологій і техніки отримало найвищі місця, є Австрія, Іспанія, Об'єднане Королівство та Португалія.

Що потрібно зробити для підвищення спроможності середньої школи розвивати здібності і якості молоді, приміром, такі, як самовпевненість? Громадськість надає найвищого пріоритету даним якостям, хоча їх важко визначити кількісно *(табл. 8.11)*. У цілому країни ставлять персональні, соціальні та професійні якості і схильності вище, ніж навчальні предмети. Середні межі країн для якостей складають 64-88%, порівняно з 38-87% для предметів.

"Самовпевненість" та "спроможність отримати роботу" користуються найвищими пріоритетами в усіх країнах. "Розуміння інших країн світу" має значно нижче середнє значення по країнах, ніж сім інших якостей, і є залишковим пріоритетом. Австрія та Швейцарія становлять виняток щодо "розуміння інших країн", вищим, ніж "бути хорошим громадянином". Остання якість найменш постійна за її рангами в межах країн - висока в Португалії, середня в Бельгії та Фінляндії і низька в Австрії та Швейцарії.

Розрив між впевненістю у досягненні цілей і усвідомленою їх важливістю може братись за деякий показник задоволеності чи незадоволеності школами, індикатором того, де саме потрібне вдосконалення і що має бути практично зроблено. Загальна публічна впевненість у викладанні важливих предметів стабільно вища, ніж впевненість у розвитку особистих якостей *(рис. 8.11)* - за винятком Португалії, де вони однакові. Різниця між цими двома рівнями в середньому становить 12,8 відсоткових пункта. В окремих країнах (наприклад, у Данії, Іспанії та США) різниця - 4-9 відсоткових пункта), в інших (Фінляндія, Франція і Швеція) набагато більша - 22 відсоткових пункта. Впевненість у викладанні важливих предметів у Франції є високою в абсолютному вираженні (84%) та відносно інших країн. У Швеції впевненість щодо розвитку якостей є абсолютно низькою (18%) і у відносному вираженні помітно нижча, ніж у решті країн.

Що може бути зроблено поза школою, аби піднести сімейно-общинні зусилля, спрямовані на забезпечення особистісного та соціального розвитку молодих людей? В усіх країнах існує сильне відчуття того, що відповідальність за особистісну та соціальну освіту має бути розподілена між сім'єю та школою *(рис. 8.12)*. Тільки Данія і Фінляндія є винятком, більш ніж половина населення яких приписують основну відповідальність сім'ї. Спостерігається варіація між країнами у відсотках громадського покладання основної відповідальності за особистісне та соціальне формування молоді на сім'ю. В чотирьох країнах (Іспанія, Об'єднане Королівство, Португалія і Франція) менше ніж 20% публіки вбачають за сім'єю більшу відповідальність, ніж за школою. Існує хороша згода всіх країн у тому, що школа не повинна нести основну відповідальність за особистісний та соціальний розвиток. Лише в Португалії понад 10% громадян вказують, що відповідальність сім'ї має бути меншою, ніж школи.

Рівень суспільного ставлення до викладачів середньої школи показує ступінь підтримки педагогічної професії. Те, як люди сприймають дану професію, впливає на прийом і на якість нового її поповнення. Інформацію про ставлення до професії викладача слід розглядати разом з іншими показниками щодо викладацької кар'єри, приміром, такими, як рівень оплати та умови праці. Відсоток відповідей, що викладачі є "дуже" або "достатньо шановані", сильно варіюється по країнах від 32% в Іспанії до 74% в Австрії. Крім трьох, у решті країн менше ніж 10% вважають, що викладачі є "дуже шановані". Австрія та США випадають з загальної картини, у них приблизно одна особа з п'яти заявляє, що викладачі є "дуже шановані". Загалом один з трьох звичайних громадян вважає, що викладачі "не дуже шановані" *(рис. 8.13)*.

Показник публічного сприйняття результативних шкільних заходів вказує на те, для яких з них громадськість вважала б доцільними найбільші інвестиції *(табл. 8.12)*. Публіка в усіх країнах дуже підтримує "допомогу щодо ускладнень у навчанні", що визнано вищим пріоритетом у кожній з них. "Забезпечення хорошого інформування батьків" ставиться загалом високо (середнє по країнах 82,3%), хоча для Франції цей пріоритет відносно менш важливий. "Сильне керівництво" також оцінюються високо (середнє по країнах 80,2%). "Підтримання дисципліни" в чотирьох країнах (Об'єднаному Королівстві, США, Фінляндії і Франції,) розглядається як вищий

Рисунок 8.11

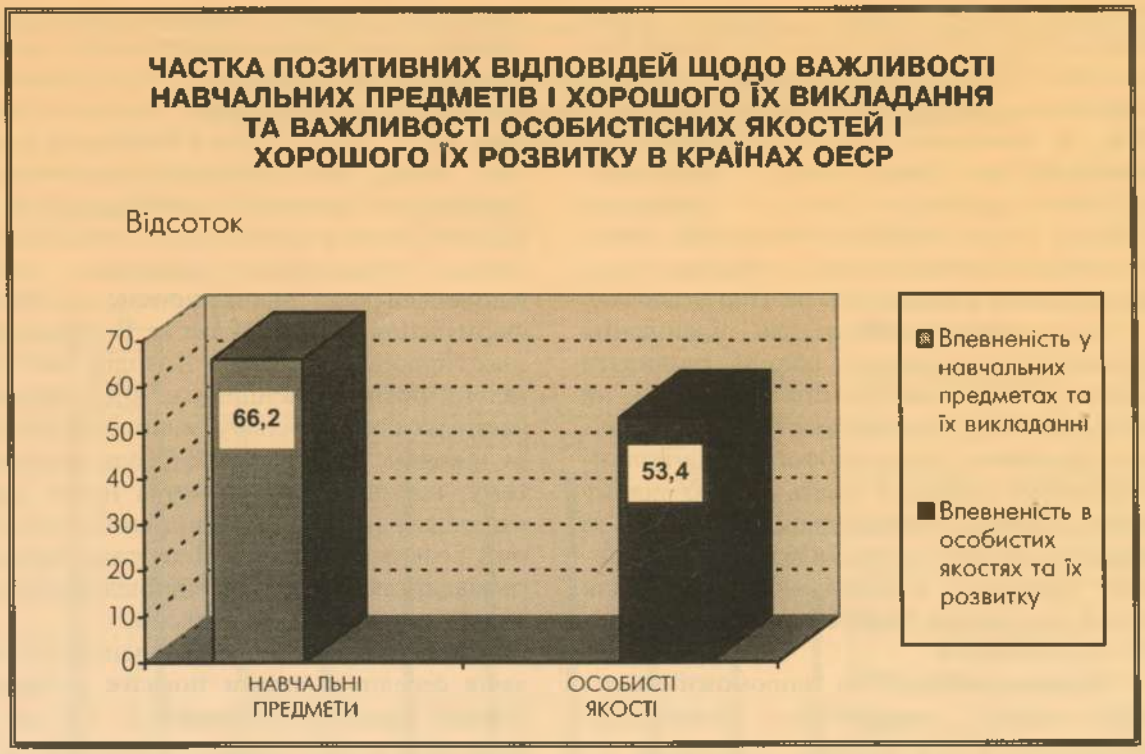


Рисунок 8.12

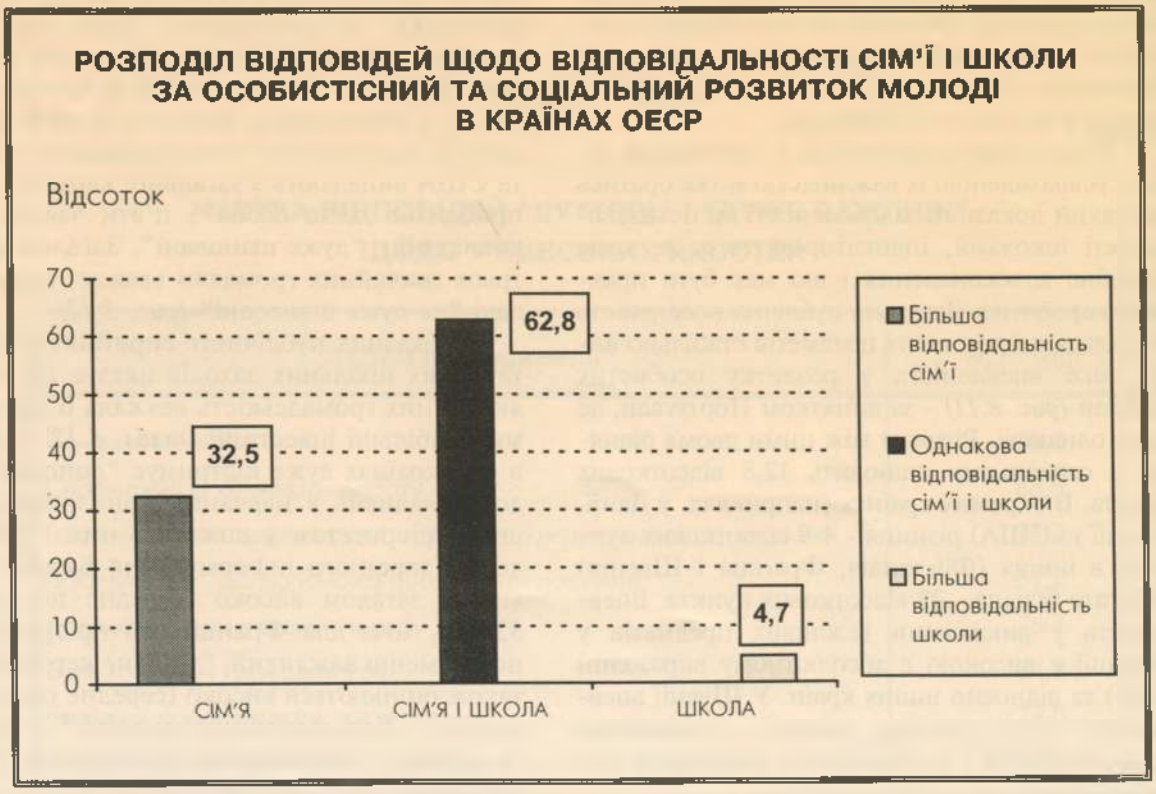
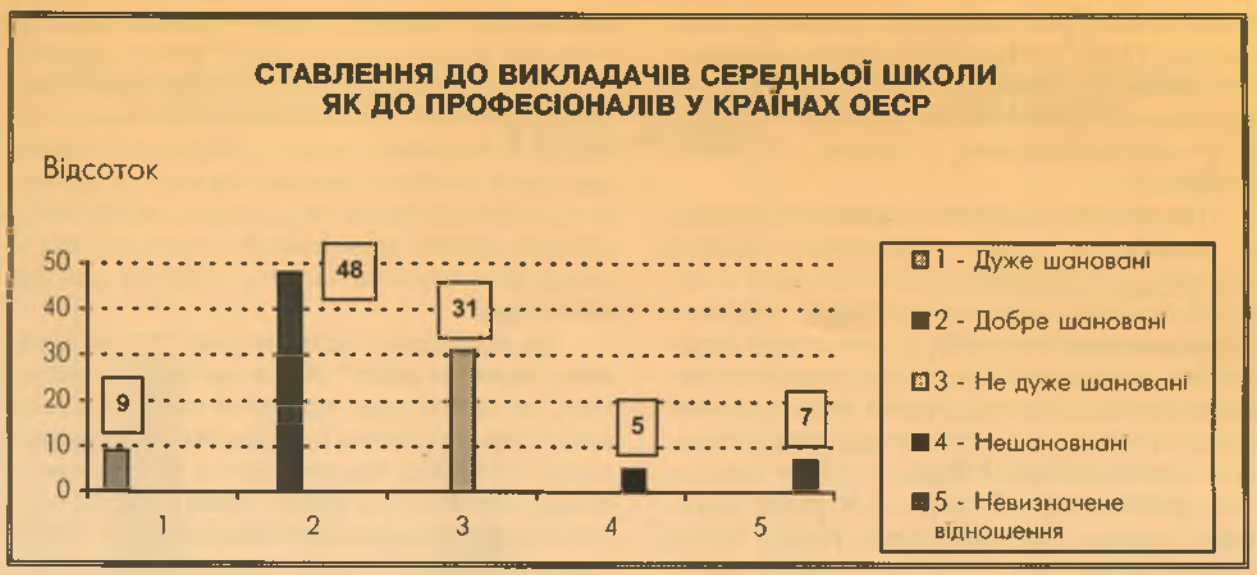


Рисунок 8.13



Таблиця 8.12

ПРІОРИТЕТИ В ШКІЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ КРАЇН ОЕСР

ШКІЛЬНІ ПРІОРИТЕТИ	ВІДПОВІДІ, %
Допомога щодо ускладнень у навчанні	89,1
Забезпечення хорошого інформування та залучення батьків	82,3
Поради та керівництво у педагогічній діяльності	80,2
Підтримання дисципліни	77,1
Сильне керівництво з боку директорів	61,4
Широкий перелік навчальних предметів	60,2
Систематична домашня робота	57,5

Таблиця 8.13

ЧАСТКА ВІДПОВІДЕЙ, ЩО "ДУЖЕ ВАЖЛИВО" ПРИЙМАТИ РІШЕННЯ НА ШКІЛЬНОМУ РІВНІ

ПИТАННЯ ДЛЯ ВИРІШЕННЯ	ВІДПОВІДІ, %
Відбір викладачів та їх просування	41,6
Як використовувати шкільний бюджет	41,0
Як викладати предмети	40,6
Скільки часу витрачати на вивчення предмету	31.8
Які предмети вивчати	27,7
Заробітна плата та умови праці	26,2

пріоритет, а у Фінляндії та Франції ставиться значно вище, ніж "забезпечення хорошого інформування батьків". "Систематична домашня робота" має найнижче середнє по всіх країнах (57,5%). "Широкий перелік навчальних предметів" показує найбільшу варіацію серед країн: ставиться дуже низько у Фінляндії і відносно високо у Бельгії, США та Швейцарії.

Показник важливості прийняття рішень на шкільному рівні демонструє аспекти шкільного менеджменту, за яким люди схвалюють більший місцевий контроль. Передача відповідальності школам є звичайною політичною проблемою. При цьому погляди громадян можуть підтверджувати або піддавати сумніву політику та існуючу практику стосовно повноважень шкіл *(табл. 8.13)*. У країнах дуже розбіжні думки щодо підтримки прийняття рішень на шкільному рівні. Також сильно варіюються типи прийняття рішень, які вбачаються найбільш придатними для шкіл. Сферами, для яких шкільний рівень прийняття рішень має найсильнішу підтримку, є відбір викладачів та їх просування, витрачання шкільного бюджету, а також те, як викладати навчальні предмети. Найменшу підтримку має те, які предмети викладать і які заробітна плата викладацького персоналу та умови праці. У деяких країнах (наприклад, США), погляди є досить сталі в межах усіх сфер прийняття рішень. В інших країнах громадськість сильно диференціюється за сферами. Приміром, у Швеції, 51% схвалюють місцевий контроль шкільних бюджетів, але лише 17% підтримують дозвіл школам встановлювати заробітну плату викладачам. У Нідерландах 47% схвалюють шкільний контроль відбору та просування викладачів, але лише 15% хотіли б запровадження місцевого контролю над предметами викладання. Сфера, в якій найбільш широка розбіжність між країнами - це відбір та просування викладацьких кадрів.

Прогрес в освітніх досягненнях. Як зростає грамотність учнів стосовно читання між віком 9 і 14 років? Якщо прогрес недостатній, то що впливає на це? В середньому по усіх країнах ОЕСР грамотність щодо читання 14-річних вища, ніж 9-річних більш як на 150 пунктів. Великі п'ятирічні прирости (понад 160 пунктів) забезпечувались в Ісландії, Канаді, Нідерландах, Німеччині, Новій Зеландії і Швейцарії.

Чи багато учні читають? Чи підвищується грамотність учнів, якщо вони більше читають? В усіх країнах учні, які багато читають, мають значно вищі оцінки з тестів на розуміння прочитаного, ніж ті, що читають мало. Проте, виникає двозначність: чи хороші читачі читають добре, оскільки вони читають багато, чи, навпаки, вони читають багато, оскільки вони хороші читачі? Учні в країнах ОЕСР суттєво варіюються за заявленою частотою читання. Тоді як більш ніж один з чотирьох 14-річних учнів у Фінляндії звітує про часте читання, менше ніж один з десяти учнів у Нідерландах читає часто. Крім того, середня оцінка грамотності з читання незалежно від заявленої частоти читання, значно варіюється.

Як підвищити частку молоді, що закінчує вищу середню освіту? Якщо ця частка є низькою, то до якої міри проблема полягає в розподілі між загальною і професійними програмами? Чи мають випускники за другою програмою переваги на ринку праці? Частка випускників з вищою середньою освітою серед населення з відповідним нормативним віком здобуття даної освіти загалом по країнах ОЕСР становить 85%. Більшість випускників (46% відповідного віку) отримують професійну освіту, менша частина (39% вікової групи) - загальну середню *(рис. 8.14)*. В ряді країн учні, які закінчили вищу середню освіту, знову вступають на навчання і випускаються повторно у другий (наступний) час, майже завжди з професійних закладів або учнівських програм.

Щодо випускників з університетською вищою освітою, то приблизно в половині країн ступінь бакалавра є першим ступенем у послідовності університетських ступенів, а магістерський ступінь є типово другим після бакалавра. Ця група включає всі англомовні країни і Японію. Для інших країн, особливо в Європі, перші ступені інші. Пропорція таких випускників у відповідній віковій групі молоді змінюється широко: від 6-10% (Австрія, Італія, Туреччина, Угорщина, Швейцарія) до 25% і більше (Австралія, Канада, США), але в середньому становить 20,8% *(рис. 8.15)*. Частка випускників з першим ступенем значно вища в групі країн, для яких бакалаврський ступінь є першим. Звичайно частка випускників-жінок із бакалаврським ступенем вища, ніж випускників-чоловіків. Винятками є Ірландія, Об'єднане Королівство, Туреччина, Фінляндія і особливо Японія. Вища частка жінок-випускниць також характерна для країн, де основним першим ступенем є бакалаврський.

Який зв'язок існує між числом випускників, що одержують ступені у певній галузі, і рівнем вимог до висококваліфікованої

Рисунок 8.14

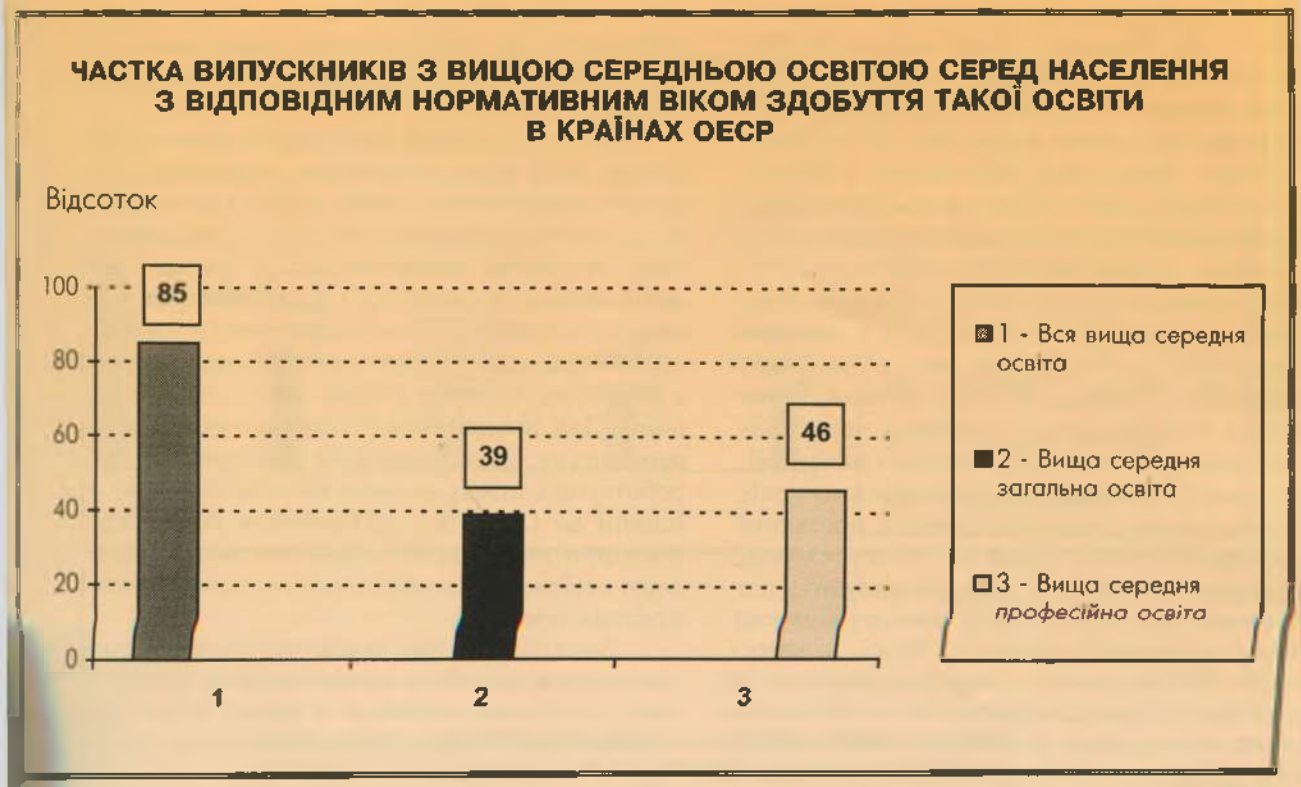
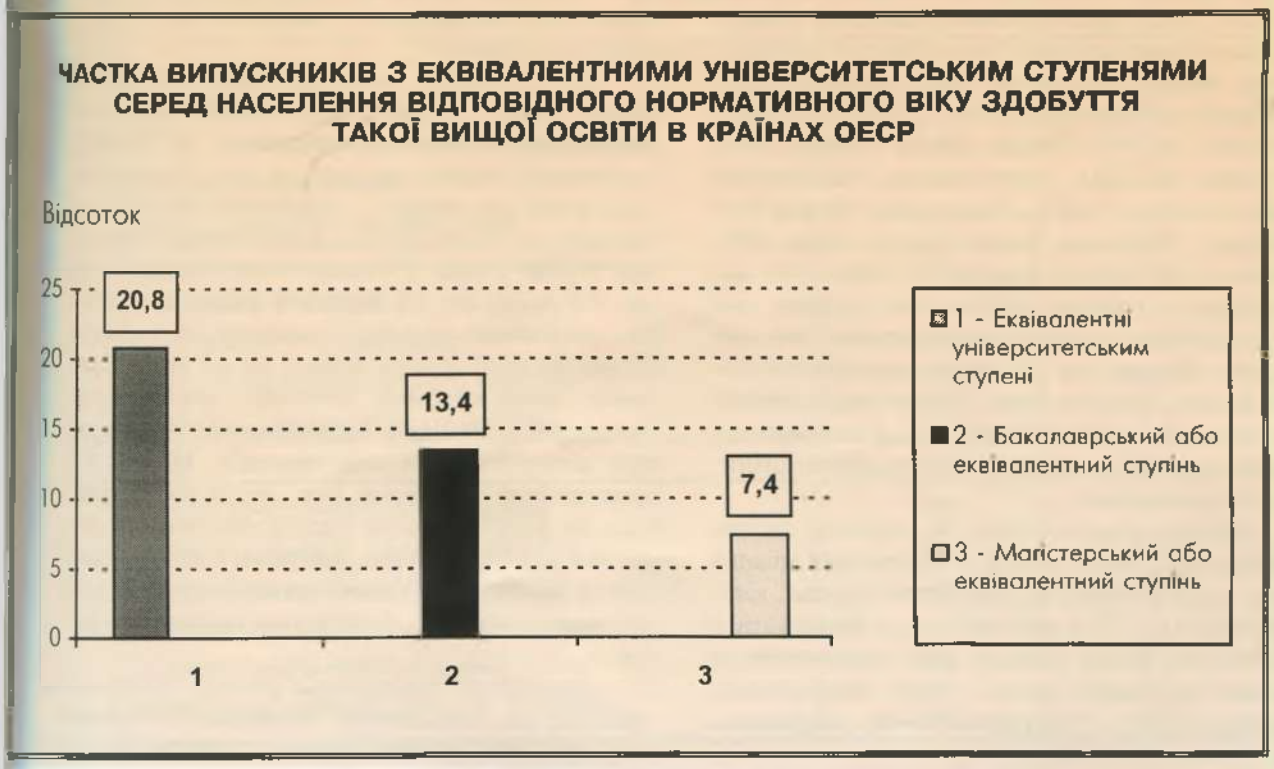


Рисунок 8.15



праці у цій галузі? Загалом структура розподілу дуже подібна в країнах ОЕСР. Серед п'яти предметних категорій найбільшу становлять гуманітарні науки, наступну - право та бізнес; разом з тим більшість країн мають 30-40% студентів, що випускаються у трьох інших галузевих групах: з медичних, природничих наук та інженерії, взятих разом *(рис. 8.16)*. Бельгія, Італія, Німеччина, Швейцарія і Японія відрізняються, маючи більш високі пропорції випуску з права та бізнесу, ніж з гуманітарних наук. Існує кілька винятків з цієї структури. Вищою предметною галуззю в Чеській Республіці є інженерія та архітектура з часткою ступенів (33%), що більша, ніж в будь-якій іншій країні. Австрія, Іспанія, Канада, Нова Зеландія та США стоять осторонь через відносно низьку частку випускників з інженерії, яка певно скорельована з тими самими країнами, що мають вищі від середніх пропорції випускників у галузі права та бізнесу. Окремі цифри для чоловіків та жінок показують, що пропорція чоловіків вища у випадку випуску в науці, інженерії, праві та бізнесі, а частка жінок - для медичних і гуманітарних наук. Ці структури статевої диференціації стабілізовані з дуже незначними винятками, хоча межі, в яких представлені обидві статі, варіюються по країнах.

Чи є частки університетських студентів, що випускаються з науковими та інженерними ступенями, достатніми, аби забезпечувати наукові дослідження та технологічні інновації? Існує подібність серед країн стосовно проценту університетських випускників, яким надано ступінь у різних науках, математиці, комп'ютерній та інженерній предметних обастях: у більшості звітів дані між 15 і 30%. Іспанія, Італія, Канада, Нова Зеландія та США розміщені на найнижчому краю інтервалу, тоді як Німеччина, Чеська Республіка і Фінляндія мають частку понад 30%. Майже в усіх країнах інженерія (включаючи архітектуру) є єдиною найбільшою групою; для одинадцяти з 21 представленої країни вона нараховує, більше ніж половину наукових ступенів. Країни прагнуть мати більше випускників з фізичних, ніж з біологічних наук, в математиці і комп'ютерній справі, ніж у фізиці, проте різниця не дуже велика.

Країни відрізняються за часткою випускників, що здобули освіту з математики, різних наук, комп'ютерної та інженерної справи: варіація між 0,6 і 1% в робочій силі у віковій групі 25-34 роки. Місце країн за цим показником не завжди відповідає частці нових випускників, кваліфікованих з цих предметів (як, наприклад, для Австралії та США).

Чи впливає частково на продуктивність працівника окремої професії результат і тип його освіти? Чи здатні більш освічені працівники швидше адаптуватися до змінюваних технологій, ніж менш освічені, знижуючи, таким чином, для роботодавця ціну переходу до нової технології?

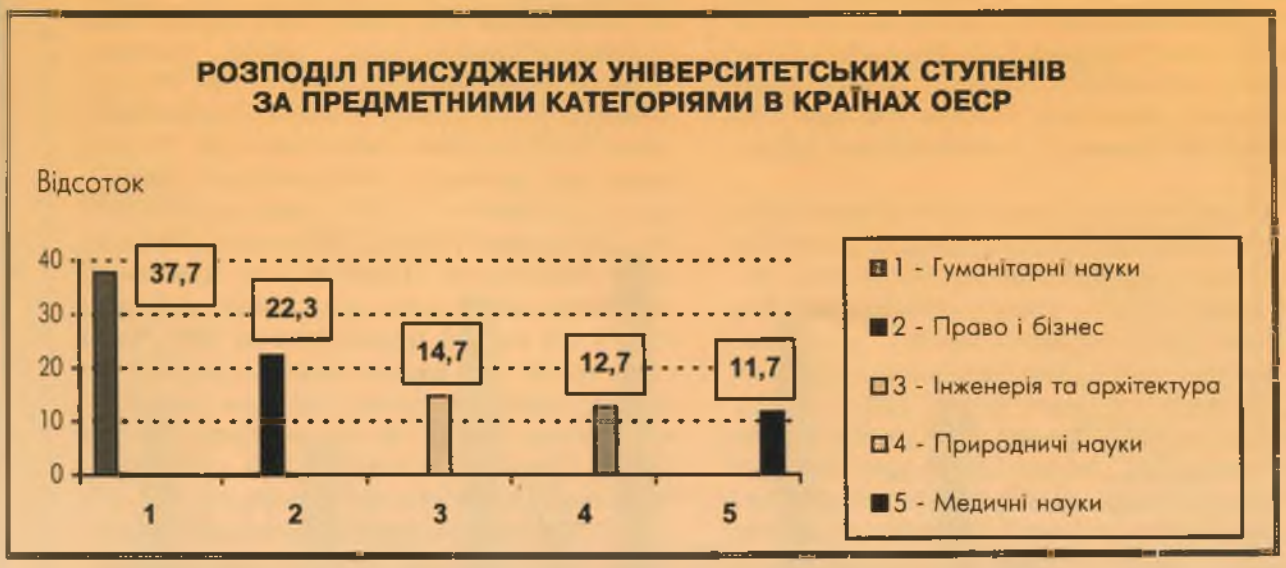
Професії суттєво різняться за тривалістю освіти, якої вони потребують, виміряної індексом років освіти *(табл. 8.14)*. Для чотирьох із дев'яти професій, для яких були зібрані дані, цей індекс варіюється до 5,7 і більше років у межах 14 країн ОЕСР. Наприклад, індекс для професій, тісно пов'язаних з наукою про життя та охороною здоров'я, коливається в межах від 11 років в Італії до 17 років в Іспанії. Для працівників у точних, майстерних ремісничих, друкарських та споріднених виробництвах індекс коливається від 6,5 року в Іспанії до 12,3 року у Швейцарії. Ці варіації ймовірно походять від відмінностей в тривалості освіти, що потрібна для підготовки конкретних професій.

Звичайно, індекс років освіти варіюється по країнах менше в межах окремої професії, ніж для різних професій в межах країни або по країнах ОЕСР в цілому. Наприклад, індекс років для менеджера корпорації варіюється від 11,8 року в Новій Зеландії до 16,0 року в Італії (діапазон у 4,2 року). Проте для 12 країн ОЕСР середній індекс варіюється від 9,4 року для заводських і машинних операторів та збиральників до 15,5 року для архітекторів, інженерів і споріднених професій (тобто діапазон у 6,1 року).

Деякі країни показують малі варіації в роках освіти в межах професійних груп, інші демонструють великі розбіжності. В Швеції, наприклад, індекс варіюється до 3,8 року: від 10,8 року для водіїв і операторів рослинної техніки до 14,3 року для комп'ютерних фахівців. Разом з тим, в Іспанії індекс змінюється на 11,1 року: від 5,9 року для водіїв, операторів рослинних машин і працівників у видобувній та будівельній справі до 17 років стосовно комп'ютерних фахівців, архітекторів, інженерів і спеціалістів, пов'язаних з наукою про життя та охороною здоров'я. Ці різниці можуть бути зумовлені тим, що в таких країнах, як Швеція, вища частка працюючих дорослих має принаймні завершену обов'язкову освіту, знижуючи, таким чином, розрив у роках навчання для працівників різних професій.

Зростаюча глобалізація ринків, імовірно, приведе до збільшення зайнятості в галузях індустрії, що використовують складні техно-

Рисунок 8.16



Таблиця 8.14

ТРИВАЛІСТЬ НАВЧАННЯ 35-54-РІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ОКРЕМИХ ПРОФЕСІЙ ТА ГАЛУЗЕЙ В КРАЇНАХ ОЕСР

МІСЦЕ	ПРОФЕСІЯ, ГАЛУЗЬ	ТРИВАЛІСТЬ НАВЧАННЯ, *роки*	ЧАСТКА 35-54-РІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ, %
	I. ПРОФЕСІЇ		
1	Архітектори, інженери і споріднені фахівці	15,5	1,8
2	Ком'ютерні фахівці	15,0	0,7
3-4	Фахівці науки про життя та охорони здоров'я	13,4	2,6
3-4	Менеджери корпорацій	13,4	6,0
5	Фахівці інженерно-технічних наук	12,7	3,1
6-7	Працівники точних і майстерних виробництв та споріднених професій	10,3	1,2
6-7	Видобувники та будівельники	10,3	4,8
8	Водії та оператори рухомого устаткування	9,5	3,5
9	Оператори машин та устаткування	9,4	5,6
	II. ГАЛУЗІ		
1	Комп'ютерна і споріднена діяльність	13,4	1,3
2	Охорона здоров'я і соціальна робота	12,7	10,8
3	Виробництво офісного, облікового та лічильного обладнання	12,3	0,5
4	Державне управління і оборона	12,2	7,1
5	Виробництво хімічних сполук та продуктів	11,6	1,4

логії, і отже, вимагатиме більш кваліфікованих працівників. Виникає запитання, якщо продовження освіти є ключовим елементом у підвищенні майстерності також поза цими галузями, то які висновки можна зробити з індексових порівнянь з такими самими індустріальними галузями в інших країнах? Чи пов'язані розбіжності з економічними перевагами?

Серед галузевих груп індекс років освіти показує найвищий ступінь варіації в комп'ютерній та споріднених діяльностях: від 9,7 року в Іспанії до 15,5 року в Об'єднаному Королівстві. Група охорони здоров'я та соціальної роботи демонструє найменшу варіацію: від 11,2 року в Ірландії до 14,1 року у США. До обох цих груп входять працівники з великою тривалістю освіти. Група комп'ютерної та споріднених діяльностей відносно молода і характеризується вищою за середню часткою загальної зайнятості. Серед п'яти вибраних індустріальних галузей варіація індексу років освіти складає лише 0,7 року в Данії проти 4,3 року в Португалії. Ця різниця може пояснюватися зокрема тим, що в таких країнах, як Данія, вища частка працюючих дорослих завершила принаймні обов'язкову освіту.

Освітні досягнення населення. Існують значні розбіжності в рівнях освітніх досягнень між Південною Європою і рештою країн ОЕСР. Припускаючи, що освітні досягнення тісно пов'язані з компетенцією робочої сили, ці висновки мають серйозне значення для працевлаштування та економічного розвитку в Південноєвропейських країнах. У країнах-членах ОЕСР на перший план виходять наміри щодо подальшої освіти для 35-64-річної групи.

Освітні досягнення населення віком від 25 до 64 років значно варіюються в країнах ОЕСР. В деяких з них майже чотири п'ятих цієї категорії населення здобули вищу середню або вищу освіту *(рис. 8.17)*. Таким чином, лише одна п'ята населення в цих країнах має рівень, нижчий за вищу середню освіту. В окремих країнах Південної Європи освітня структура дорослого населення така: одну п'яту або навіть меншу частку становлять ті, хто досяг вищої середньої або вищої освіти, і близько чотирьох п'ятих ті, хто досяг рівнів, нижчих за вищий середній. Всі країни показують великі розбіжності в освітніх досягненнях від однієї вікової групи до іншої, причому молодші групи досягають вищих рівнів.

Існують недостатні можливості та стимули для жінок, аби досягти тих самих рівнів освіти, що і чоловіки в країнах ОЕСР. Жінки є переважною більшістю тих, хто здобули лише початкову і нижчу середню освіту. Те саме справедливо для групи, що досягла лише неуніверситетської вищої освіти. Чоловіки становлять переважну більшість тих, хто має університетську освіту. В жодній країні ОЕСР немає такої кількості жінок віком від 25 до 64 років, що отримали університетську кваліфікацію, як чоловіків у тій самій віковій групі. В п'яти країнах (Бельгії, Німеччині, Об'єднаному Королівстві, Туреччині та Швейцарії) пропорція жінок серед випускників університетів у цій віковій групі нижча за 40%. Часто серед групи, що досягла вищої середньої освіти як *найвищого рівня, чоловіки переважають* жінок. Проте, це не спостерігається в Греції, Ірландії, Канаді, США, Фінляндії, Швейцарії, де частка жінок вища за 50%.

У більшості країн різниця в освітніх досягненнях чоловіків і жінок знизилась порівняно з 1960-ми роками. В усіх країнах, крім однієї, еволюція відбувається у напрямку, сприятливому для жінок. У половині країн жінки віком від 25 до 34 років переважають за освітніми досягненнями чоловіків: більше жінок, ніж чоловіків закінчили вищу середню освіту і здобули вищу освіту.

Частка молодих людей серед населення впливає на величину коштів, що виділяються державою, і організаційних зусиль, які вона має докласти щодо її освітньої системи. Вищі пропорції молодих людей означають, що більше людей мають бути освіченими та менше людей поповнять робочу силу. Тому країни з більшим відсотком молодого населення мають спрямовувати більшу частку їх національного доходу на освіту для того, щоб виділити ту саму величину внутрішнього продукту на кожного учня. У Туреччині найвища частка населення віком між 5 і 14 років, а саме близько 22%, в Ірландії, Португалії 5-14-річні також за чисельністю перевершують 15-24-річних. Разом з тим Німеччина має найменшу пропорцію 5-14-річних, близькі до неї за цим показником Данія і Швейцарія.

Освіта і праця. Рівень освітніх досягнень є фактором, що впливає на ступінь участі у трудовій діяльності та її якості. Чим вищий рівень освіти, тим вищий ступінь участі у праці *(рис. 8.18; 8.19)*. Різниці між освітніми рівнями в ступенях трудової участі значно більші для жінок, ніж для чоловіків. Чоловіки мають більший ступінь участі, ніж жінки, на всіх рівнях. Статеві відмінності становлять у середньому 10 відсоткових пункти серед тих, хто має університетську освіту, проте більш,

Рисунок 8.17

Рисунок 8.18

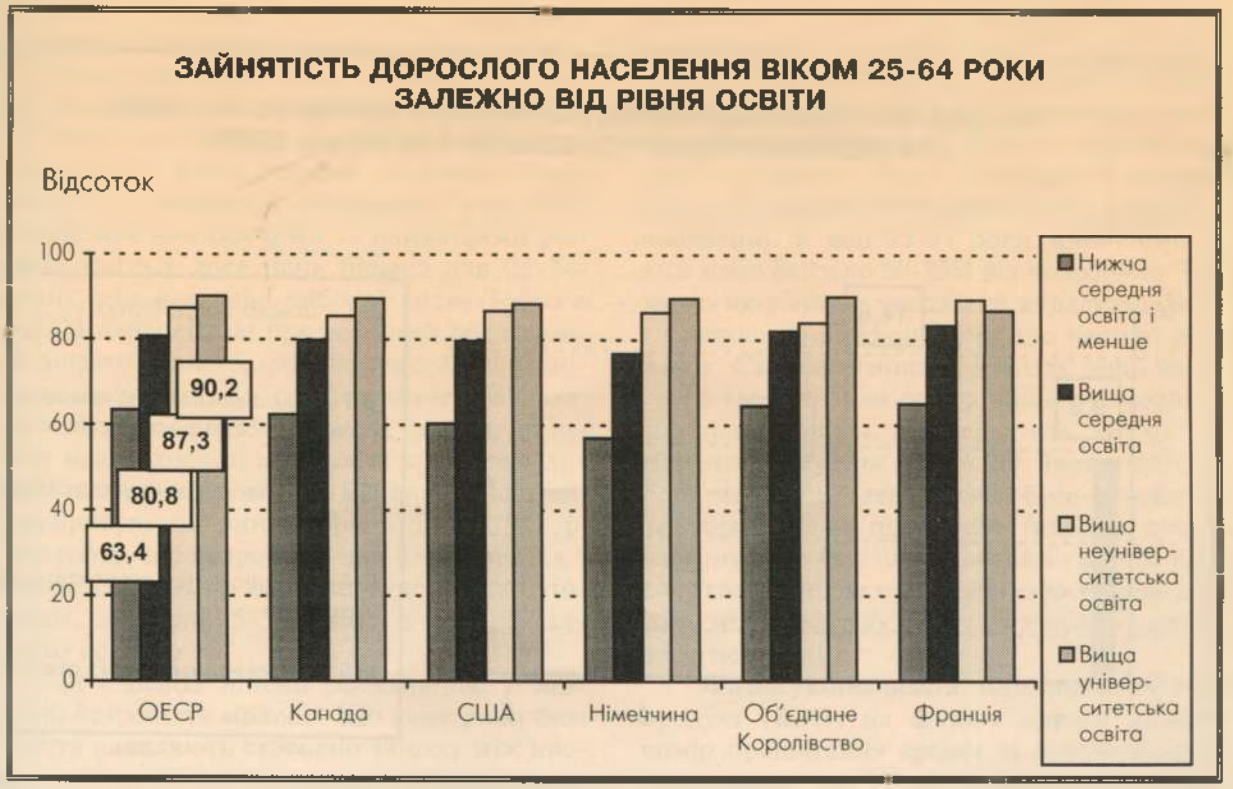


Рисунок 7

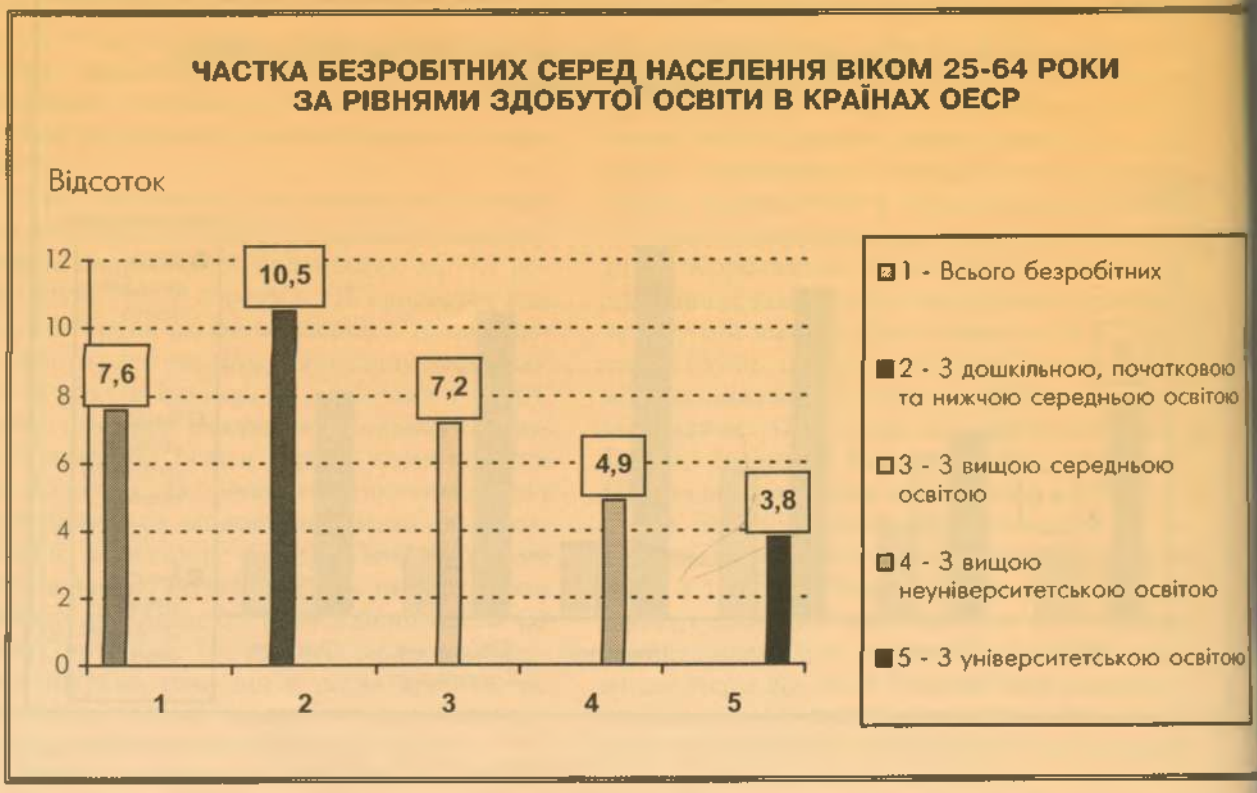
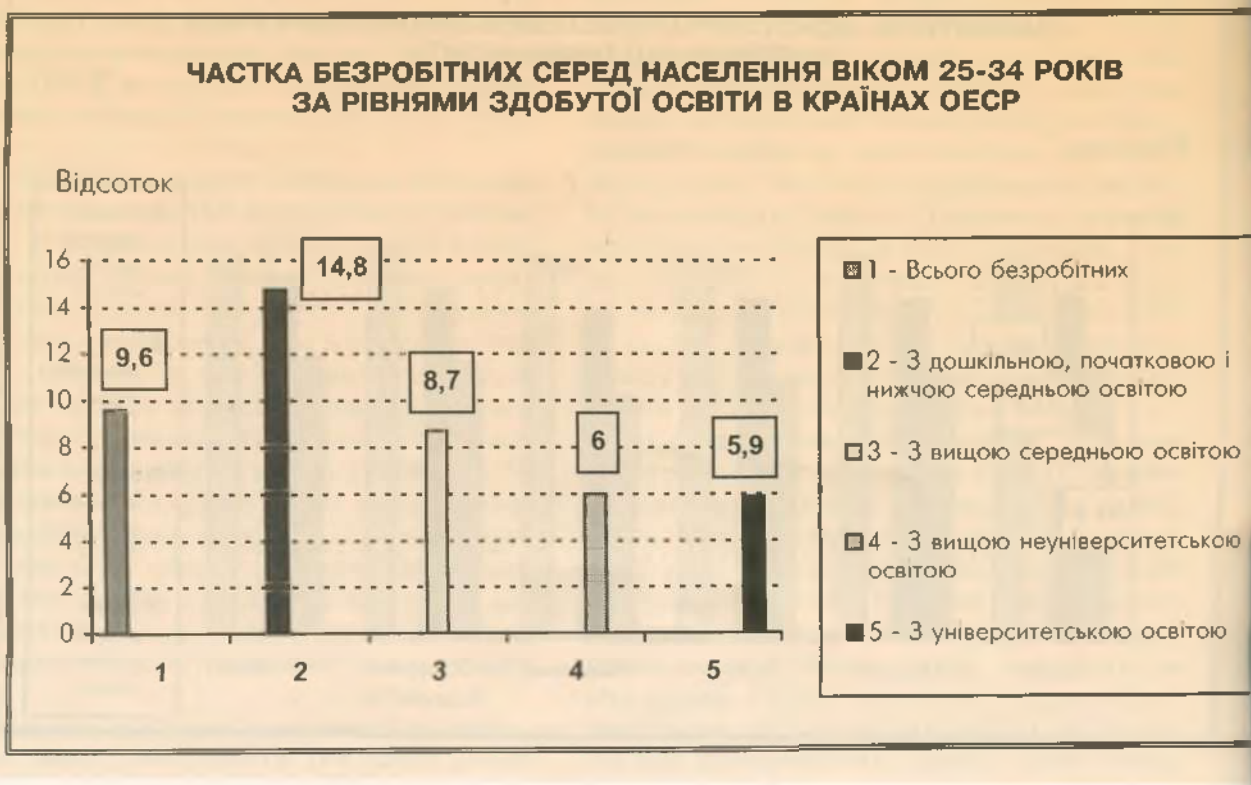


Рисунок 8.



ніж 30 відсоткових пункта на рівнях, нижчих від вищого середнього.

Участь молоді у трудовій діяльності і молодіжне безробіття впливають на вибір, чи залишатися в школі, чи поповнити робочу силу *(рис. 8.20)*. Студентам необхідне почуття впевненості, що освіта буде ефективно готувати їх для праці. З цього погляду успішна історія Німеччини і Японії заслуговує на спеціальну увагу. У кожній країні, за винятком Німеччини, молодь більш імовірно опиняється безробітною, ніж будь-яка частина робочої сили. Якщо виміряти відсоток безробітної молоді віком 15-24 роки, то він коливається від 2% в Японії до 16,6% в Іспанії.

Залучення молоді до трудової діяльності також варіюється по країнах. Понад 65% молоді віком від 15 до 24 років працюють в чотирьох країнах: Австрії, Данії, Канаді та Об'єднаному Королівстві. Для чотирьох країн - Бельгії, Франції, Угорщини та Італії - рівень участі молоді у праці нижче від 45%. Відсоток безробітної молоді однозначно не пов'язаний з відсотком поповнення молоддю робочої сили.

Наскільки успішне існування різних освітніх груп на ринку праці? Чи відіграє роль вік? У людей з нижчими освітніми досягненнями більше шансів стати безробітними, ніж у тих, рівень освіти яких вищий. Безробіття, таким чином, звичайно набагато вище для осіб з початковою, нижчою середньою та вищою середньою освітою, ніж для тих, хто має університетську та неуніверситетську вищу освіту. Стосовно ризику безробіття освітні досягнення є особливо важливим для тих, хто зараз вступив на ринок праці *(рис. 8.21)*. Різниця в середньому рівні безробіття між найнижчими та найвищими рівнями освітніх досягнень більша для 25-34-річних, ніж для усієї робочої сили. Тобто в далекій перспективі професійний досвід може знизити ризик безробіття *(рис. 8.22)*. Старші люди зі значним професійним досвідом, але з низьким рівнем освітніх досягнень інколи мають хороші або навіть кращі можливості для роботи, ніж більш високоосвічені новоприбулі на ринок праці. Дані 1992 р. показують, що безробіття для 45-54-річних з вищою середньою освітою було майже тим самим, що і для 25-34-річних з університетською освітою.

Чи є освіта дійсно ефективною у зниженні безробіття молоді? Що саме рівні безробіття виявляють стосовно зв'язку між постачанням робочої сили і вимогами до різних типів освіти на ринку праці?

Майже в усіх підзвітних країнах безробіття через один і п'ять років після закінчення освіти дуже велике для тих, хто обмежився нижчим середнім рівнем. Найвище воно у Франції, де майже 60% цієї групи становлять безробітні через рік після закінчення школи. Данія є винятком: там відносно незначний рівень безробіття (9%) є нижчим, ніж для тих, хто закінчив вищу середню освіту. Загалом масштаби безробіття, зафіксовані для тих, хто завершив вищу середню освіту, через рік після її припинення, є відносно високими порівняно із середнім для робочої сили тієї самої вікової групи. У більш далекій перспективі (п'ять років) рівень безробіття тих, хто завершив вищу середню освіту, є нижчим, ніж середній для відповідної вікової групи, за винятком Данії, але ще вищим, ніж середній для усієї робочої сили, за винятком Фінляндії. Ті, хто мають вищу освіту, стикаються з різною ситуацією. До року після закінчення освіти, рівень безробіття для цієї групи нижчий, ніж середній для відповідної вікової групи, і після п'яти років він залишається також досить низьким порівняно із середнім для всієї робочої сили.

Чи є задовільними індивідуальні і соціальні вигоди від інвестицій в освіту? Середні щорічні трудові доходи чоловіків мають тенденцію до збільшення із зростанням освітніх досягнень *(рис. 8.23)*. Доходи тих, хто має вищу освіту, і тих, хто має нижчу освіту, значно відрізняються в межах країн. Ці дані застосовні як до чоловіків, так і до жінок. Цікаво, до якої межі такі фактори, як традиція і позиція властей, відіграють роль у встановленні рівня заробітної плати та різниці в доходах? Жіночий щорічний трудовий дохід менший за чоловічий. У віці 25-64 роки жінки отримують дохід близько 50-75% від чоловічого. Частково ця різниця зумовлена випадками роботи неповний робочий день, що частіші серед жінок. Статева різниця в доходах дещо менша серед тих, хто має освіту вищого середнього або вищого рівня, ніж серед тих, хто має освіту нижчого рівня *(рис. 8.24)*. Знову-таки, робота неповний день може бути впливовим фактором; адже пропорція тих, хто працює частину робочого часу, звичайно менша серед тих, хто з вищою середньою або вищою освітою, ніж серед тих, хто з нижчими освітніми досягненнями.

Фінансування освіти. Валовий внутрішній продукт (ВВП) на одного жителя визначає вимір процвітання країни та спроможність її фінансувати освітні програми. Більш розвинуті країни можуть інвестувати абсолютно

Рисунок 8.21

ЧАСТКА БЕЗРОБІТНИХ ЧЕРЕЗ 1 РІК СЕРЕД ТИХ, ХТО ЗАЛИШИВ РІЗНІ РІВНІ ОСВІТИ, ТА ЗАГАЛЬНИЙ РІВЕНЬ БЕЗРОБІТТЯ В ОКРЕМИХ КРАЇНАХ ОЕСР

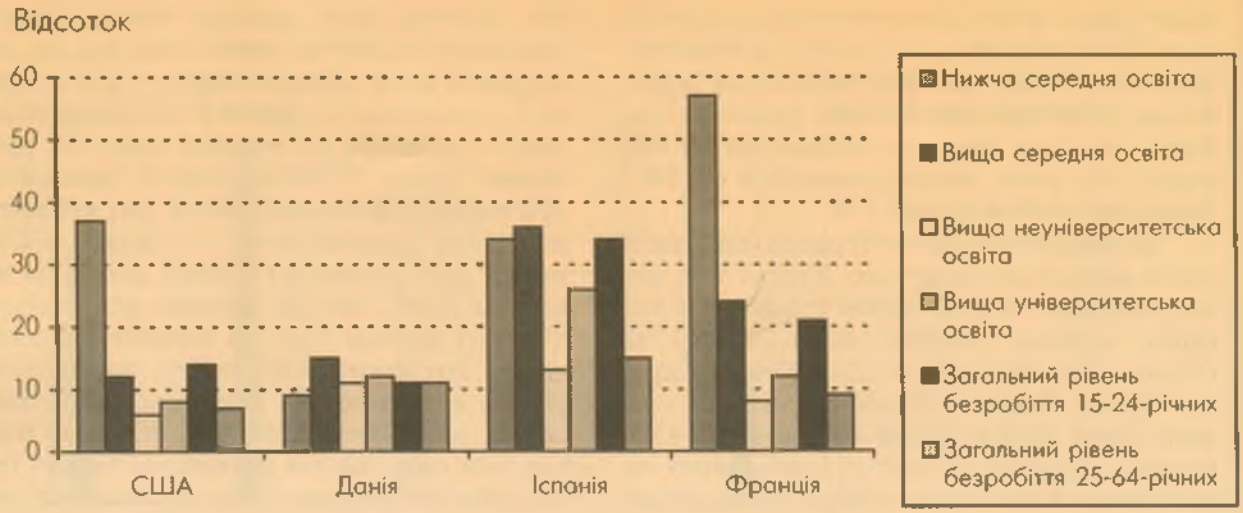


Рисунок 8.22

ЧАСТКА БЕЗРОБІТНИХ ЧЕРЕЗ 5 РОКІВ СЕРЕД ТИХ, ХТО ЗАЛИШИВ РІЗНІ РІВНІ ОСВІТИ, ТА ЗАГАЛЬНИЙ РІВЕНЬ БЕЗРОБІТТЯ В ОКРЕМИХ КРАЇНАХ ОЕСР

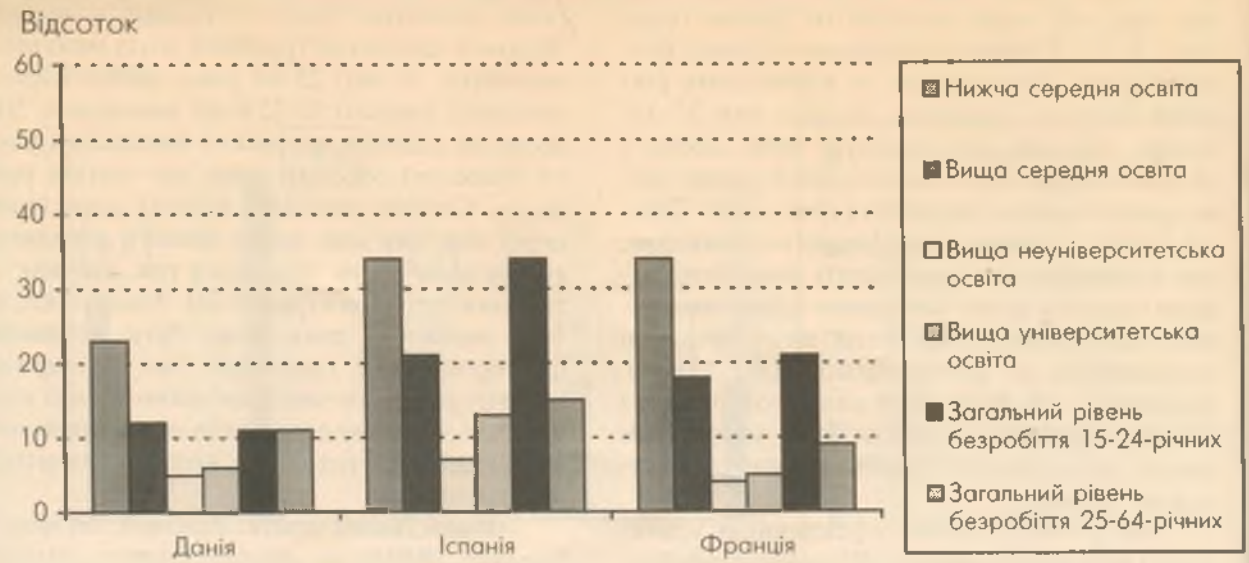


Рисунок 8.23

ВІДНОСНЕ ЗРОСТАННЯ РІЧНОЇ ЗАРОБІТНОЇ ПЛАТИ ЧОЛОВІКІВ ВІКОМ 25-64 РОКІВ ЗА РІВНЯМИ ОСВІТИ В КРАЇНАХ "ВЕЛИКОЇ СІМКИ"

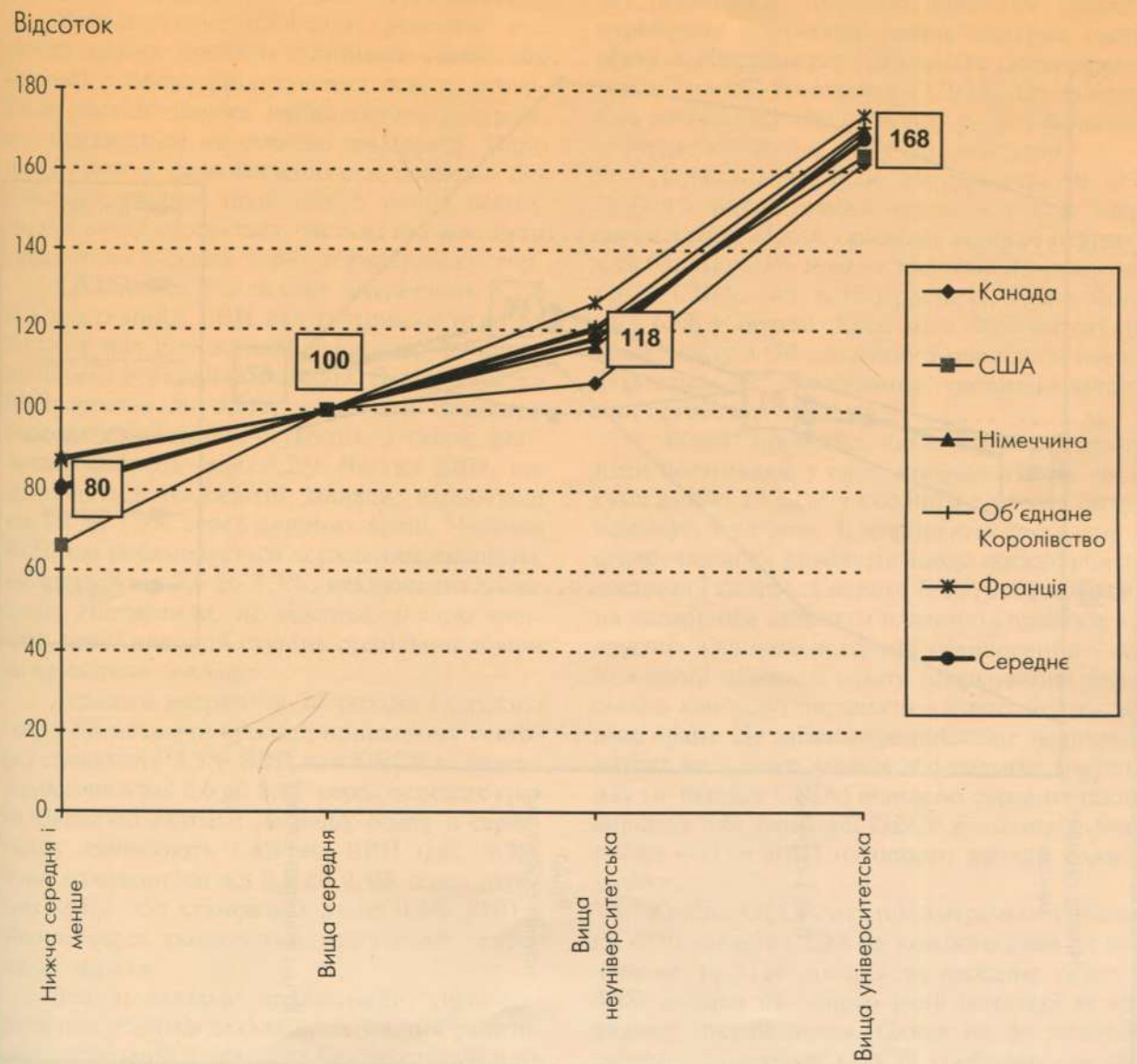
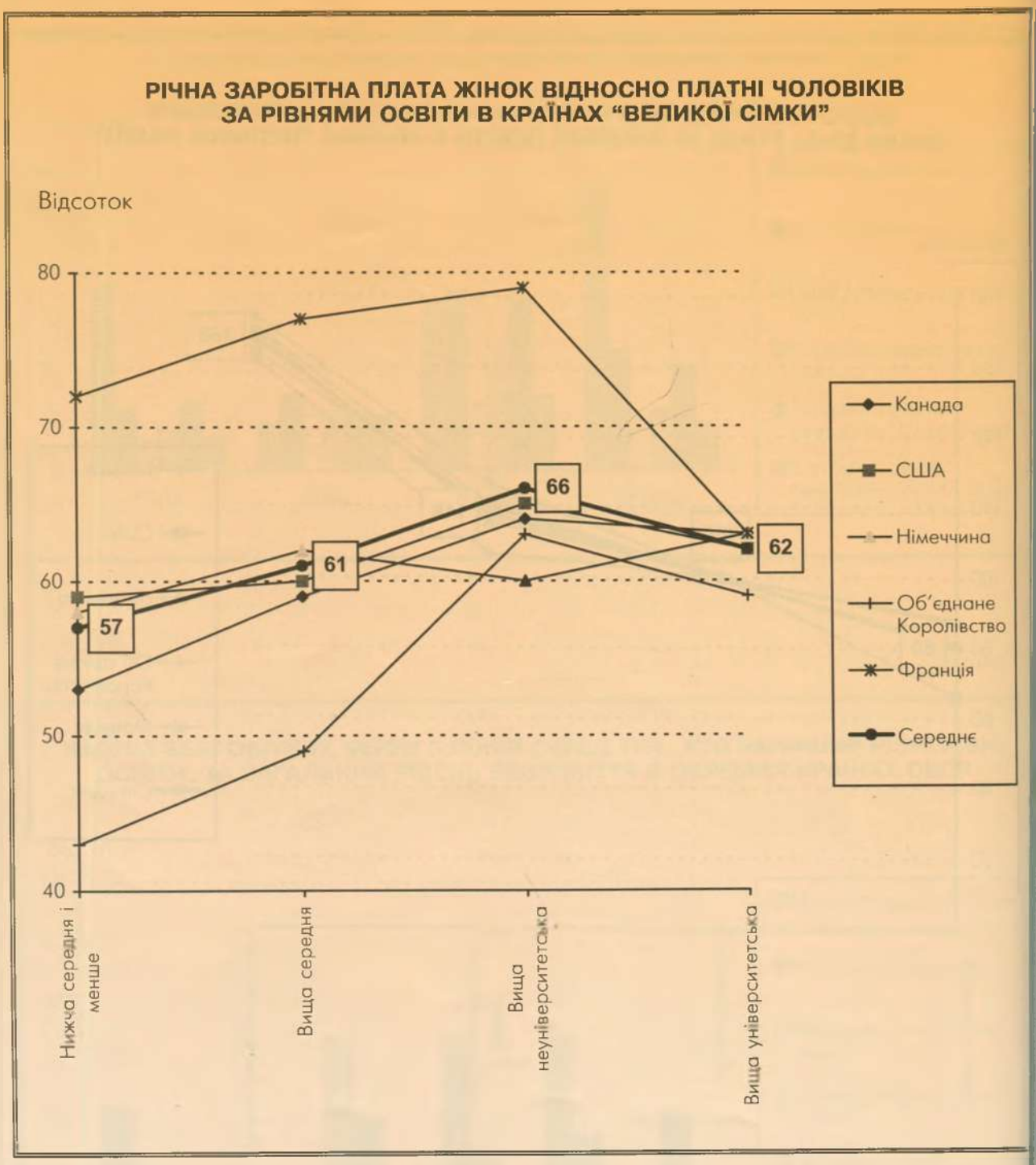


Рисунок 8.24


РІЧНА ЗАРОБІТНА ПЛАТА ЖІНОК ВІДНОСНО ПЛАТНІ ЧОЛОВІКІВ
ЗА РІВНЯМИ ОСВІТИ В КРАЇНАХ "ВЕЛИКОЇ СІМКИ"
Відсоток
80
70
60
50
40
57
61
66
62
Нижча середня і менше
Вища середня
Вища неуніверситетська
Вища університетська
Канада
США
Німеччина
Об'єднане Королівство
Франція
Середнє

більше ресурсів в освіту при тому самому відсотку ВВП. Менш багаті країни мають витрачати вищий їх відсоток ВВП, що припадає на одного жителя, щоб досягти такого самого рівня освітніх видатків. Вони мають також витрачати більший відсоток на інші потреби, і таким чином, освіта змушена змагатися за частку обмежених ресурсів. Інтервал варіації ВВП на одного жителя серед країн ОЕСР широкий. Найбільш процвітаюча країна - США, має ВВП на душу населення, що більш як удвічі перевищує ВВП у трьох найбідніших країнах ОЕСР: Греції, Португалії і Туреччині.

Найважливіше політичне рішення, яке кожна країна повинна приймати (явно або неявно) в сфері фінансування освіти, стосується частки повних національних ресурсів, що виділяються на освітню діяльність. Тісно пов'язаним з цим завданням є розподіл фінансових джерел щодо різних рівнів освіти. Інший вибір стосується частки, що має бути спрямована в освіту через державний сектор.

Країни ОЕСР в цілому витрачають 6,1% їх колективного ВВП для підтримки освітніх *закладів всіх рівнів; найбільше - 4,9%, іде на* підтримку державних закладів. Освітня частка ВВП зростає до 6,5%, якщо цей показник включає субсидії для студентів, а також фонди для закладів *(рис. 8.25)*. Частка ВВП, що витрачається на освітні заклади, варіюється від 4,8 до 7,9% серед окремих країн. Частина ВВП, що спрямовується державним закладам, варіюється від 3,6 до 7,3%; виключення складають Нідерланди, де відсоток значно менший, через високий ступінь суспільної довіри до приватних закладів.

Державні витрати на початкову і середню освіту (включаючи субсидії приватному сектору) становлять 3,5% ВВП для ОЕСР в цілому, змінюючись від 2,6 до 5,1% серед окремих країн. Державні витрати на вищу освіту в середньому дорівнюють 1,4% від ВВП *(рис. 8.26)*; вони коливаються від 0,8 до 2,4% серед окремих країн, але становлять лише 0,3% ВВП в Японії через розвинутий приватний сектор вищої школи.

Дебати навколо приватизації, урізноманітнення освітніх закладів, залучення релігійних організацій в освіту та бажаності субсидій для приватно контрольованих шкіл привели деякі країни ОЕСР до переоцінки ролі державних та приватних закладів освіти. Важливо порівняти країни стосовно частки освітніх витрат, порахованих для державних закладів, приватних закладів, які суттєво фінансуються державою ("державно-залежні" заклади) та приватних закладів, які одержують мало або взагалі не одержують державні гроші ("незалежні" приватні заклади) *(табл. 8.15)*.

Державні освітні заклади отримують основну частку видатків на початкову та середню освіту в більшості країн, але на державнозалежні приватні школи припадає найбільша частка витрат в Нідерландах та значна, проте менша частка - в Іспанії і Франції. У Німеччині більша частина видатків на середню освіту, що направляється незалежним приватним закладам, стосується витрат, які несуть приватні фірми "двоїстої системи" професійної підготовки. Приватні дошкільні заклади отримують домінуючу частку видатків цього рівня в Нідерландах і Японії та основні частки в Іспанії, Німеччині і США, але відіграють мінімальну або незначну роль у більшості інших країн, для яких дані доступні.

Державні заклади витрачають 90-99% повного фінансування вищої освіти у більшості країн. Проте приватні заклади отримують близько 35% повних видатків на вищу освіту у США, 44% в Нідерландах, 60% у Японії і 62% у Бельгії. Крім того, 78% витрат на *вищу освіту в Об'єднаному Королівстві* кваліфікуються як споживання державно-залежних приватних закладів.

"Вічна" проблема, що стоїть перед освітніми політиками у світі, полягає в тому, чи є сума витрат на освіту кожного студента оптимальною і вірною. Її вирішення пов'язане з суперечливими вимогами щодо досконалої та доступної освіти, з одного боку, та запобігання надмірним витратам платників податків - з другого. Основне питання обговорення - як інвестиції країни в освіту (формування людського капіталу) порівняти з інвестиціями інших країн. Це забезпечує показник величини витрат на одного учня в абсолютних значеннях (в доларах США) відносно середніх таких видатків для території ОЕСР в цілому та відносно частки ВВП на одного жителя кожної країни.

Країни ОЕСР загалом витрачають близько 4170 доларів США на кожного учня на початкову та 5170 доларів на середню освіту і 4700 доларів на одного учня початкої та середньої школи разом. Однак на це загальне середнє по країнах ОЕСР, особливо для початкової школи, сильно впливає високий рівень видатків у найбільшій країні - США. Рівень видатків на кожного учня в "типовій" країні ОЕСР, що презентує середні по країнах, для початкої освіти становить 3410 доларів, середньої - 4760 доларів, початкової і середньої разом 4180 доларів *(рис. 8.27)*. Для країн ОЕСР в цілому видатки на кожного уч-

Рисунок 8.25

ЧАСТКА ПОВНИХ І ДЕРЖАВНИХ ВИТРАТ НА ОСВІТУ У ВІДСОТКАХ ВІД ВВП В КРАЇНАХ ОЕСР ТА "ВЕЛИКОЇ СІМКИ" У 1992 Р.

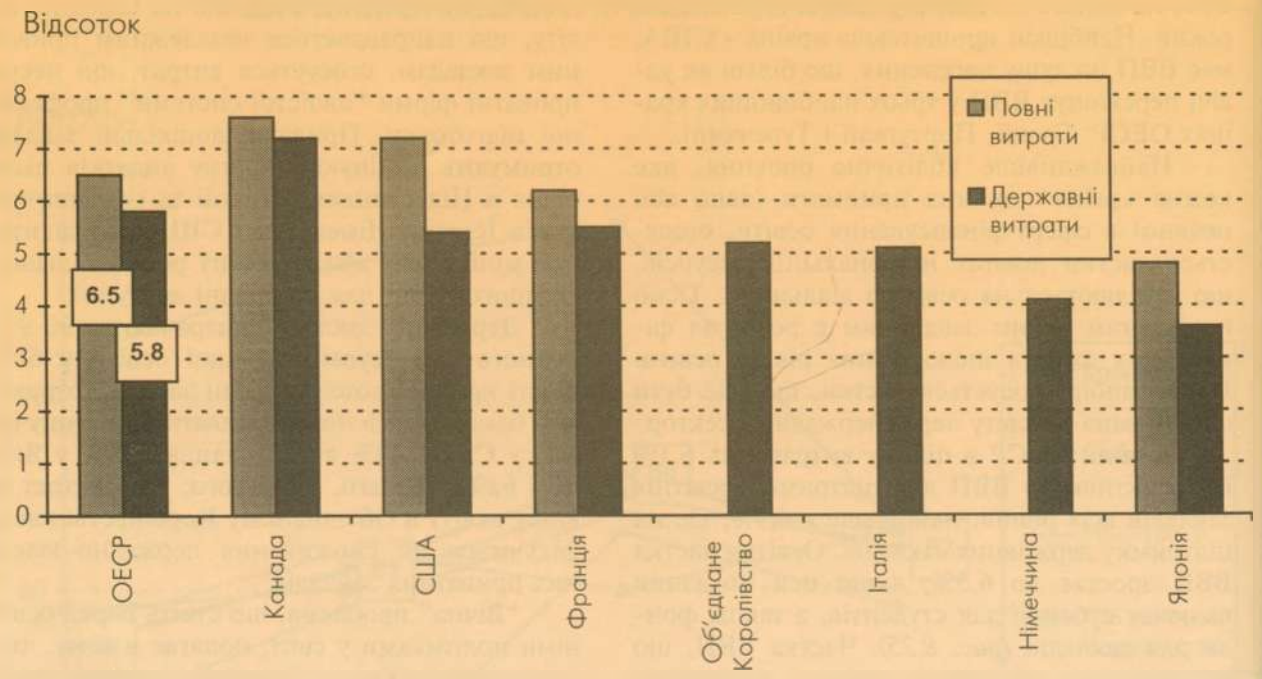
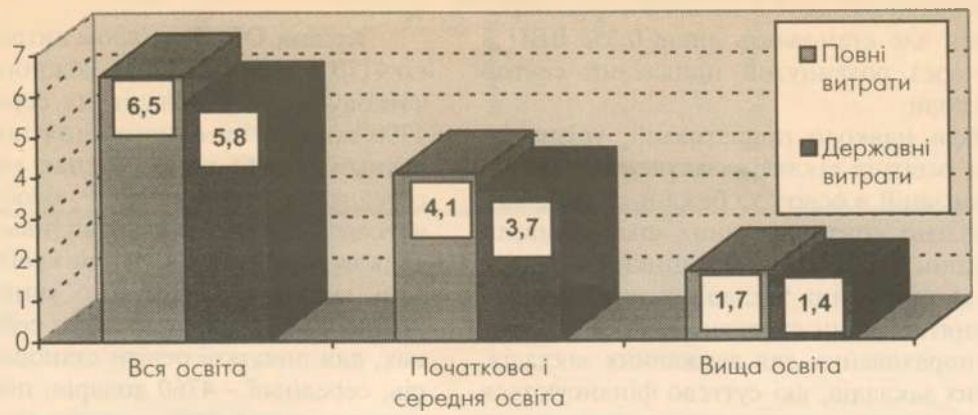


Рисунок 8.26

ЧАСТКА ПОВНИХ І ДЕРЖАВНИХ ВИТРАТ НА ОСВІТУ, ЇЇ ПЕРШИЙ І ДРУГИЙ ТА ТРЕТІЙ СТУПЕНІ У ВІДСОТКАХ ВВП В КРАЇНАХ ОЕСР У 1992 Р.



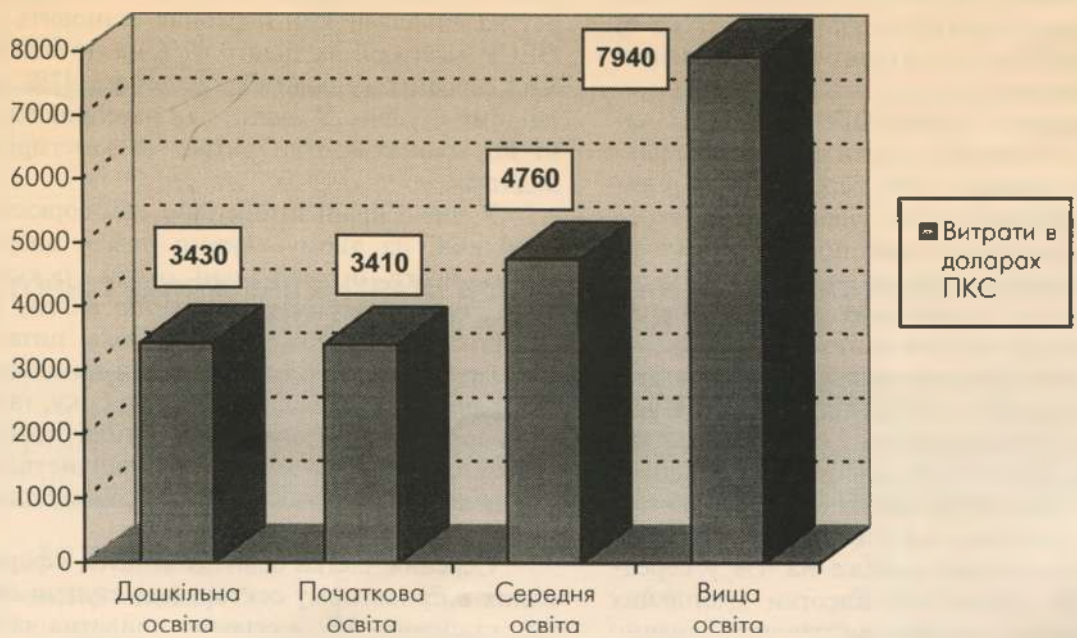
Таблиця 8.15

ЧАСТКА ВИТРАТ ДЕРЖАВНИХ І ПРИВАТНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ОЕСР У 1992 Р.

СТУПІНЬ ОСВІТИ	ДЕРЖАВНІ	ПРИВАТНІ	РАЗОМ
Дошкільна	79,6	20,4	100,0
Початкова	89,4	10,6	100,0
Середня	83,5	16,5	100,0
Вища	78,9	21,1	100,0
ОСВІТА В ЦІЛОМУ	**85,0**	**15,0**	**100,0**

Рисунок 8.27

ВИТРАТИ НА ДИТИНУ, УЧНЯ, СТУДЕНТА ЗА СТУПЕНЯМИ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ОЕСР У 1992 Р.



ня в середньому складають 20,8% ВВП на одного жителя на початковому та 26,7% на середньому освітніх ступенях. Навіть виключаючи найбільш витратні та найменш витратні країни, інтервал у витратах на одного учня є широким: від приблизно 2000 до понад 4500 доларів на початковому ступені та від близько 3000 до понад 6000 доларів - на середньому ступені освіти. Інтервал у витратах, що подані у звітах, на дошкільних учнів ще більший - від майже 2000 до понад 7000 доларів. Але це відображує широку варіацію в типах ранніх дитячих освітніх послугах, які включені до цифр видатків. Країни ОЕСР в цілому витрачають в середньому 10,3 тис. доларів на кожного студента вищої освіти, або майже 49% частки ВВП на одного жителя. Середнє по країнах, яке може краще репрезентувати "типові" країни ОЕСР, є значно нижчим - 7940 доларів на студента, або в середньому 45% частини ВВП на одного жителя *(табл. 8.16)*. Окремі країни витрачають менше ніж 6 тис. доларів на студента вищої освіти, тоді як інші - 12 тис. і більше доларів.

Як мають країни розподіляти ресурси між різними стадіями освіти при розробці стратегій щодо розвитку людських ресурсів? Приміром, деякі країни роблять акцент, на доступ до вищої освіти, тоді як інші інвестують в ранню освіту дітей віком два або три роки. Важко порівняти розподіл ресурсів між рівнями безпосередньо, але це можна зробити опосередковано, порівнюючи: а) розподіл видатків кожної країни між освітніми ступенями з відповідним розподілом залучених; б) відносні видатки на кожного учня на різних ступенях освіти.

Для типової країни ОЕСР розподіл видатків між ступенями освіти такий: дошкільна - 7%, початкова - 26%, середня - 45% і вища - 22%. Ці дані значно відрізняються серед країн, відображаючи відмінності у тривалості кожного ступеня освіти та масштаби залучення у дошкільну, початкову, середню та вищу освіту. Відсотки національних освітніх видатків, що спрямовуються на дошкільну і початкову шкільну освіту, звичайно менші, ніж відповідні відсотки залучення в освіту молоді - в середньому на 30 і 26%, відображаючи відносно низькі суми витрат на одного учня на цих ступенях. Відсотки, що стосуються середньої освіти, трохи більші (майже на 4% у середньому), ніж відповідні відсотки охоплених нею. Оскільки країни витрачають значно більше на кожного студента на вищому ступені освіти, ніж на інших, сумарні витрати на вищу освіту, значно більші - у 1,8 раза в середньому, ніж відповідний відсоток залучених *(табл. 8.17)*. Для території ОЕСР в цілому витрати на одного учня в дошкільній освіті приблизно на 14% менші, ніж в початковій освіті, тоді як аналогічні витрати середнього та вищого ступенів освіти відповідно на 28 і 127% вищі, порівняно з початковою школою.

Політики кожної країни мають вирішувати, як сумарні кошти, що доступні для освіти, витрачати найбільш результативно. Зокрема, вони мають визначити оптимальне поєднання індивідуальних та інших ресурсів для освітніх закладів.

Країни доцільно порівнювати, по-перше, стосовно розподілу видатків між поточними та капітальними вкладеннями і, по-друге - розподілу поточних витрат між винагородою викладацькому і ненавчальному персоналу. Для ОЕСР території в цілому на всіх ступенях освіти майже 91% складають поточні витрати і близько 9% - капітальні вкладення. Капітальна частка більша на вищому освітньому ступені порівняно з початковим та середнім ступенями для більшості країн. Видатки на винагороду персоналу (включаючи заробітну плату й інше матеріальне забезпечення) здебільшого нараховують понад 80% загальних поточних витрат для початкового і середнього ступенів освіти (величина для території ОЕСР як єдиного цілого є 84%). Частка винагороди персоналу у загальних поточних витратах є суттєво нижчою на вищому ступені - 72% для ОЕСР території як цілого і первищує 65% в більшості країн. Частка поточних витрат на викладацький персонал становить для ОЕСР території як цілого 62% на початковому і середньому освітніх ступенях і 47% - на вищому ступені. У *табл. 8.18* наведені середні по країнах частки витрат за категоріями видатків.

У низці країн інтенсивно обговорюється проблема, на якому ступені освіти витрати мають нести індивідуальні особи, оскільки вони скоріше отримують освітню вигоду ніж суспільство в цілому. Постановка питання особливо доречна щодо початку і кінця освіти - рання дитяча освіта, з одного боку, та вища освіта - з другого, де практика повного або майже повного державного фінансування менш домінуюча, ніж на початковому та середньому освітніх ступенях.

Середня частка освітніх коштів, сформованих в приватному секторі (всі ступені освіти), становить 8%, а середня приватна частка кінцевих видатків (враховуючи кошти, що пройшли через державний сектор) - 16%. Приватне фінансування відіграє значно важ-

Таблиця 8.16

ВИТРАТИ НА ОСВІТУ ДИТИНИ, УЧНЯ, СТУДЕНТА ВІДНОСНО ЧАСТКИ ВВП НА ДУШУ НАСЕЛЕННЯ В КРАЇНАХ ОЕСР В 1992 Р.

СТУПІНЬ ОСВІТИ	ВИТРАТИ, %
Дошкільна	20
Початкова	20
Середня	28
Вища	45

Таблиця 8.17

ЧАСТКА ВИТРАТ І КОНТИНГЕНТІВ У ДЕРЖАВНИХ ТА ДЕРЖАВНО-ЗАЛЕЖНИХ ПРИВАТНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ОЕСР У 1992 Р.

СТУПІНЬ ОСВІТИ	ВІДСОТОК		ВІДНОШЕННЯ ВИТРАТ ДО КОНТИНГЕНТУ	ВІДНОСНІ ВИТРАТИ НА ДИТИНУ, УЧНЯ, СТУДЕНТА
	ВИТРАТ	КОНТИНГЕНТУ		
Дошкільна	7,3	9,6	0,7	97
Початкова	26,3	36,9	0,7	100
Середня	44,6	42,1	1,0	142
Вища	22,4	12,5	1,8	251

Таблиця 8.18

ПОТОЧНІ І КАПІТАЛЬНІ ВИТРАТИ В ДЕРЖАВНИХ ТА ДЕРЖАВНО-ЗАЛЕЖНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ОЕСР У 1992 Р.

СТУПЕНІ ОСВІТИ	КАТЕГОРІЯ ВИТРАТ ТА ЇЇ ЧАСТКА, %			
	ПОТОЧНІ	КАПІТАЛЬНІ	ЗАРОБІТНА ПЛАТА	
			ВСЬОГО	ВИКЛАДАЧІВ
Всі ступені	92,1	7,9	72,9	61,0
Початкова і середня	93,6	6,4	78,8	69,5
Вища	87,5	12,5	60,6	45,4

ливішу роль у вищій освіті, ніж на інших освітніх ступенях. У середньому 13,9% всіх витрат на вищу школу походять з приватного сектора. Приватна частка кінцевих видатків на вищу освіту (включаючи стипендії й інші субсидії для студентів з боку держави) в середньому становить 31,5%.

Кілька країн ОЕСР вжили заходів щодо децентралізації прийняття освітніх рішень в межах державного сектора, інші розглядають заходи щодо децентралізації. Важливим елементом цього процесу є розмежування відповідальності, контролю, фінансування освіти серед національних, регіональних і місцевих органів влади. Країни широко варіюються стосовно того, як вони поділяють відповідальність у державному секторі за фінансування освіти. В багатьох випадках це розмежування також сильно відрізняється між початковим і середнім та вищим освітніми ступенями тієї самої країни. Серед різноманітних зразків, що спостерігаються на початковому і середньому ступенях, є такі:

центральний уряд одночасно виступає в ролі як основного первісного джерела, так і головного кінцевого витратника освітнього фінансування;

центральний уряд є основним первісним джерелом, але регіональні та місцеві влади безпосередньо споживають освітні ресурси;

регіональні владні органи є як первісними джерелами, так і кінцевими споживачами;

фінансова відповідальність поділяється між регіональними та місцевими владами.

Звичайно, відповідальність за фінансування освіти є більш централізованою на вищому, ніж на початковому або середньому ступенях *(табл. 8.19)*. В більшості країн, для яких відомі необхідні дані, центральному урядові належить домінуюча роль як первісного джерела, так і кінцевого витратника фондів для вищої освіти. В небагатьох країнах регіональні уряди відіграють домінуючу роль; у третій категорії країн відповідальність поділяється в різних пропорціях між центральним урядом і регіональною або місцевою владами.

Освіта має змагатися за державну фінансову підтримку з іншими галузями, за які відповідальний уряд. Яку частку бюджету потрібно надавати освіті, є проблемою, що часто дебатується. Близько 12% всіх державних видатків у "типовій" країні ОЕСР виділяється на освіту: 11% витрачається для підтримки освітніх закладів і 1% йде на субсидії "приватному сектору". У середньому 7,9% загальних державних видатків виділяється для початкової та середньої освіти та 2,8% - на вищу освіту *(табл. 8.20)*. Більшість країн спрямовує на освіту від 9 до 14% загальних урядових витрат. Початкова і середня освіта здебільшого отримує між 5,4 і 9,6% загальних державних видатків. Частка вищої освіти варіюється більше: від 1,5 до 4,9%.

Нижче подається загальна характеристика освітньої системи кожної окремої країни "Великої сімки" - Канади, США, Японії, Італії, Німеччини, Об'єднаного Королівства та Франції [383-386,391,398].

Таблиця 8.19

ДЕРЖАВНІ ВИТРАТИ НА ОСВІТУ ЗА РІВНЯМИ УПРАВЛІННЯ В КРАЇНАХ ОЕСР У 1992 Р.

СТУПЕНІ ОСВІТИ	ПОЧАТКОВЕ ФІНАНСУВАННЯ, %			КІНЦЕВЕ ФІНАНСУВАННЯ, %		
	Центральне	Регіональне	Місцеве	Центральне	Регіональне	Місцеве
Початкова і середня	43,4	33,5	22,9	31,3	32,4	36,2
Вища	69,1	27,2	2,3	60,3	33,4	6,3
Всі ступені	48,8	31,5	19,3	37,5	32,0	30,5

Таблиця 8.20

ЧАСТКА ДЕРЖАВНИХ ВИТРАТ НА ОСВІТУ У ВІДСОТКАХ ВІД ЗАГАЛЬНИХ ДЕРЖАВНИХ ВИДАТКІВ У КРАЇНАХ ОЕСР У 1992 Р.

ХАРАКТЕР ДЕРЖАВНИХ ВИТРАТ	СТУПЕНІ ОСВІТИ		
	ПОЧАТКОВА І СЕРЕДНЯ	ВИЩА	ВСІ СТУПЕНІ
Повні	7,9	2,8	12,0
у тому числі:			
- *прямі*	*7,7*	*2,3*	*11,3*
- субсидії приватному сектору	0,3	0,5	0,9

КАНАДА

Населення - 28,8 мільйона
Поділяється на 10 провінцій та 2 території

ПРИНЦИПИ ОСВІТИ

Кожна з десяти провінцій та двох територій у межах федеральної системи розподілу повноважень відповідальна за освіту і розвинула свої власні освітні системи. Хоча останні подібні в багатьох аспектах, водночас відображають особливості відділених великими відстанями регіонів та різноманіття історичної і культурної спадщини. В Канаді відсутнє федеральне освітнє відомство. В кожній провінції (території) міністерство або департамент освіти відповідальні за освітню галузь. Державна освіта забезпечується безкоштовно для всіх громадян та постійних жителів Канади до закінчення середньої школи - звичайно у віці 18 років. Вік обов'язкової освіти залежно від провінції чи території становить від 6 або 7 до 16 років.

ОСВІТНЯ СИСТЕМА

Дошкільна освіта. Дошкільні програми та дитячі заклади, які управляються місцевими освітніми органами і забезпечують один рік підготовчого навчання для 5-річних дітей, пропонуються всіма провінціями та територіями, крім Острова Принца Едварда.

Початкова освіта. В більшості випадків початковою освітою охоплені залежно від провінції чи території перші шість-вісім років обов'язкового навчання.

Середня освіта. Освоювати програму середньої освіти діти починають після закінчення початкової школи. Велике розмаїття програм - як професійних (підготовка до роботи), так і академічних - пропонується на середньому освітньому ступені. Перші роки присвячуються обов'язковим навчальним предметам, включаючи певні предмети на вибір. У наступні роки кількість обов'язкових предметів знижується, учням дозволяється більше часу присвячувати спеціалізованим програмам, які готують їх до ринку праці, чи вибирати конкретні курси з метою підготовки для задоволення вступних вимог коледжів або університетів. Диплом середньої школи надається учням, які пройшли обов'язкові та вибіркові курси обраних ними навчальних програм.

Вікова межа переходу від початкової до середньої школи може змінюватись від регіону до регіону. Деякі шкільні органи розбивають початково-середній освітній континуум на школи, що групують разом класи, наприклад, від підготовчого дошкільного до шостого, від сьомого до дев'ятого (молодший середній рівень) і від десятого до дванадцятого (старший рівень). У провінції Квебек навчання у середній школі завершується одинадцятим класом.

Приватні або незалежні школи, які забезпечують альтернативу фінансованим державою освітнім закладам, можуть функціонувати в будь-якій провінції (території), якщо вони відповідають загальним стандартам, що приписуються місцевим законодавством для початкових та середніх шкіл. Хоча в більшості випадків вони чітко дотримуються навчального плану й інших вимог департаменту або міністерства освіти, працюють ці заклади незалежно від державної системи і є платними. П'ять провінцій - Альберта, Британська Колумбія, Квебек, Манітоба та Саскачевань - запроваджують певні форми фінансової підтримки цих шкіл.

Спеціальна освіта. Учні, які мають спеціальні потреби, тобто фізично або психічно відсталі, обдаровані та ін., облаштовуються в державних школах різними шляхами. В деяких випадках для задоволення учнівських потреб пропонуються окремі програми; в інших - ці учні включаються до звичайних класів і в міру можливого слідують за загальним програмним навчанням.

Вища освіта. Якщо середня школа успішно закінчена, учень може вступати до коледжу або університету, залежно від регіону і кваліфікації вступника.

У провінції Квебек учні, завершивши навчання в 11 класі середньої школи (на відміну від 12-річного шкільного навчання), повинні отримати диплом коледжу, щоб бути допущеними до університетської програми. Коледжі пропонують як загальну програму, що надає право вступу до університету, так і професійну програму, що готує до поповнення трудових ресурсів. У провінції Онтаріо учні мають закінчити шість онтарійських академічних кредитних курсів, аби бути допущеними до університетської програми. Цього можна досягти за допомогою чотирирічної програми середньої школи або протягом додаткового року після закінчення дванадцятого класу.

Вища освіта можлива як у підтримуваних державою, так і в приватних освітніх закладах, частина з яких присуджують ступені, частина - ні. Такі заклади, як технічні і профе-

сійні коледжі, місцеві коледжі й інші технологічні заклади освіти, пропонують програми з підготовки до кар'єри у бізнесі, технології, прикладних мистецтвах, соціальних та деяких медичних службах. Програми варіюються за тривалістю від шести місяців до трьох років. У частині провінцій існують також приватні професійні коледжі або коледжі трудового навчання. Загалом коледжі надають лише дипломи або сертифікати і не присуджують академічних ступенів.

Багато коледжів пропонують у кооперації з індустріальними та діловими партнерами послуги з професійного розвитку або спеціалізовані програми для високотехнологічних галузей. Технічні і технологічні навчальні програми готують студентів для роботи у торгівлі, індустрії або сільському господарстві, працевлаштування професійними техніками або технологами. Сертифікат надається за програми, що потребують одного року навчання (від 24 до 30 тижнів). За дво- і трирічними програмами видається диплом. Частина програм тривають чотири роки; вони складені з курсів скоріше академічного, ніж професійного спрямування.

У Британській Колумбії система місцевих коледжів дозволяє студентам закінчити дворічну програму академічної підготовки, спрямовану на бакалаврські ступені. Отже, у той час, як деякі студенти можуть вирішити не продовжувати навчання, інші мають можливість перейти до закінчення третього і четвертого років в університетському коледжі або університеті та отримати ступінь. У багатьох провінціях, однак, перехід не є автоматичним. Студенти повинні подати заяви про прийом і мати оціненим навчання у коледжі перед отриманням кредиту для завершення коледжських курсів.

Програми, що ведуть до ступенів, пропонуються в університетах або у так званих вищих закладах освіти, що надають ступені. Більшість канадських університетів, особливо у великих містах, пропонують повний перелік програм. Інші більш спеціалізовані і забезпечують високоякісну підготовку в окремих галузях. Існують також кілька спеціалізованих освітніх закладів, які не мають студентських кампусів і мають університетські програми дистанційного навчання, зокрема через листування поштою.

У вищій школі можливе навчання на трьох різних рівнях, які ведуть до бакалаврського, магістерського та докторського ступенів. Не всі університети пропонують магістерське і докторське навчання. Крім ступеневих програм, більшість університетів забезпечують програми з наданням дипломів та сертифікатів. Вони можуть бути або на бакалаврському, або на післябакалаврському рівнях і тривають від одного до трьох років.

Здобуття бакалаврських ступенів вимагає трьох або чотирьох років навчання залежно від програми і сфери діяльності. В частині провінцій університети надають загальні ступені за три роки і вимагають чотирьох років для почесного ступеня. Інші провінції вимагають чотирьох років навчання незалежно від загального чи почесного ступеня.

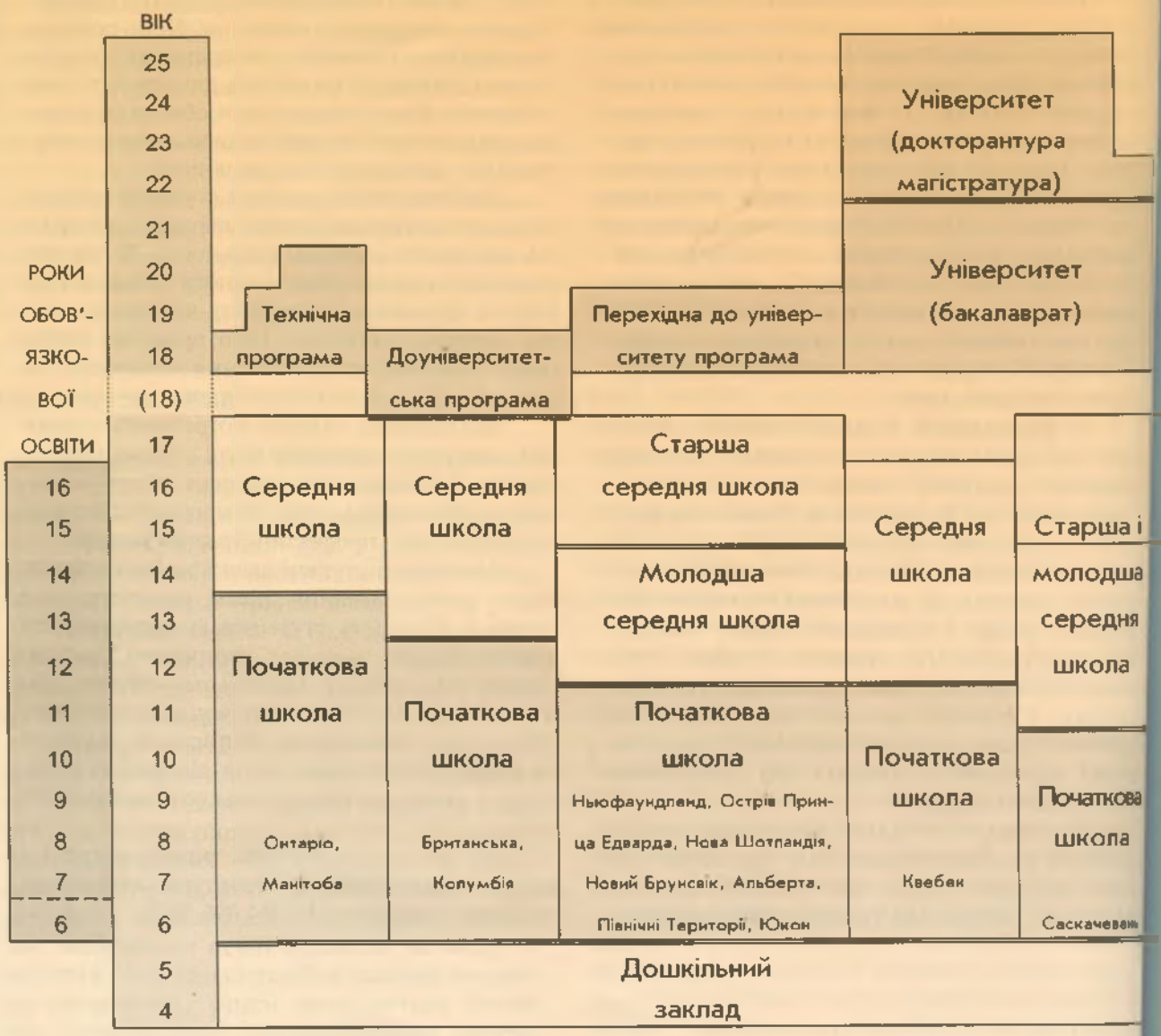
Магістерські ступені потребують одного або двох років навчання після отримання почесного бакалаврського ступеня. Деякі магістерські програми можуть вимагати підготовки дисертацій або професійного стажування.

Докторські ступені звичайно потребують трьох років навчання після магістерського ступеня. Більшість студентів використовують значно більше часу для отримання докторського ступеня - в середньому чотири або п'ять років. Докторські ступені передбачають здійснення дослідження, написання, подання та захист дисертації, а також відвідання семінарів і освоєння певної кількості навчальних курсів.

На *рис. 8.28* наведена типова рівнева і видова організаційна структура канадської освітньої системи [339,384,396,397].

Рисунок 8.28

КАНАДА



СПОЛУЧЕНІ ШТАТИ АМЕРИКИ

Населення - 257,9 мільйона
Поділяються на 50 штатів
та один федеральний округ

ПРИНЦИПИ ОСВІТИ

Освіта сильно децентралізована. Оскільки відповідальність за освіту не покладається на федеральний уряд конституцією, повноваження щодо освіти делеговані штатам. Отже, штати забезпечують організацію і функціонування освітньої системи на власний розсуд, що гарантується конституційно. Водночас на федеральному рівні діє міністерство освіти, яке скоріше виконує координаційні та аналітичні функції.

Відповідно до законодавства штатів правове регулювання утворення освітніх закладів і програм значно варіюється. Деякі освітні закони конкретні, інші дуже загальні. Місцеві шкільні округи є наступним за штатівським нижчим рівнем шкільного управління, і нормально представляють рівень, на якому приймаються фінансові рішення щодо конкретних видатків. Округи звичайно мають велики повноваження з наймання персоналу і визначення навчальних планів. Шкільні округи є об'єктом державного регулювання, що охоплює тривалість навчального року і дня, вимоги до випускників, стандарти сертифікації викладачів, шкільного транспорту, медичних послуг та пожежної безпеки. Шкільні округи сильно різняться за розмірами - від таких, де менше десятка учнів, до округів з майже мільйоном учнівської молоді.

Існує сильна варіація в структурі початкової і середньої шкіл. Часто наявні різні рівневі моделі для шкіл у межах того самого округу, і школи з кожним можливим рівневим діапазоном функціонують у межах Сполучених Штатів Америки.

Освіта в Сполучених Штатах обов'язкова від 6 або 7 до 16, 17 чи 18 років, в залежності від штату. Державна освіта до завершення 12 класу безкоштовна.

ОСВІТНЯ СИСТЕМА

Дошкільна освіта. Розвинута відносно слабо. Розрахована на дітей від 3 до 6 чи 7 років.

Початкова освіта. Учні звичайно проводять від шести до восьми років у початкових класах, яким можуть передувати кілька років у дошкільному освітньому закладі.

Середня освіта. Початкова програма продовжується програмою молодшої середньої школи, яка триває два чи три роки. Учні після цього завершують обов'язкове навчання на вищому рівні освіти середнього ступеня, яка може тривати від трьох до шести років, залежно від освітньої структури в межах даного освітнього округу. Повна програма завжди потребує 12 класів і нормально завершується у віці 17 або 18 років.

Законодавство штатів також забезпечує заснування приватних шкіл на кожному рівні, що підкоряються штатівським ліцензійним та акредитаційним вимогам. На початковому та середньому ступенях освіти ці заклади паралельні до державних закладів у загальній освітній структурі, проте частіше мають більш широкі рівневі діапазони такі, як від 1 до 8 та від 9 до 12 або навіть від 1 до 12 класів. Ці заклади можуть отримувати обмежену державну допомогу для спеціальних цілей, однак у більшості випадків є фінансово незалежними.

Спеціальна освіта. Від шкіл вимагається забезпечувати спеціальну освіту для осіб, що цього потребують, за 22 необхідними послугами. Ці специфічні освітні послуги надаються через звичайні школи або в спеціальних закладах.

Вища освіта. Випускники вищої середньої школи, які вирішили продовжувати навчання, можуть вступити до технічного або професійного освітнього закладу, 2-річного коледжу або до 4-річного коледжу чи університету. Дворічний коледж, як правило, пропонує навчальний план перших двох років стандартного 4-річного вищого освітнього закладу та вибір короткострокових професійних програм. Академічні курси, що завершені у 2-річному коледжі звичайно можуть бути трансформовані у кредити в 4-річному коледжі або університеті. Технічні або професійні заклади освіти пропонують післясередню технічну підготовку, що веде до конкретної кар'єри.

Коледжі можуть бути державно або приватно контрольовані. Вони отримують фінансування з різноманітних джерел, включаючи навчання; федеральні, штатівські та місцеві асигнування; гранти і контракти; благодійні фонди; приватні подарунки; надходження від обслуговуючих підприємств та університетських госпіталів. Як державні, так і приватні коледжі отримують фінансування від усіх цих джерел, проте державні заклади дістають вищу пропорцію від державних джерел, тоді як приватні отримують більшу частку їх фінан-

сування від навчання й інших приватних надходжень.

Асоційований ступінь потребує принаймні двох років підготовки на рівні коледжу, бакалаврський ступінь може бути присвоєний за чотири роки. Принаймні один рік після бакалаврського необхідно для магістерського ступеня, тоді як докторський ступінь вимагає мінімум трьох або чотирьох років після бакалаврського.

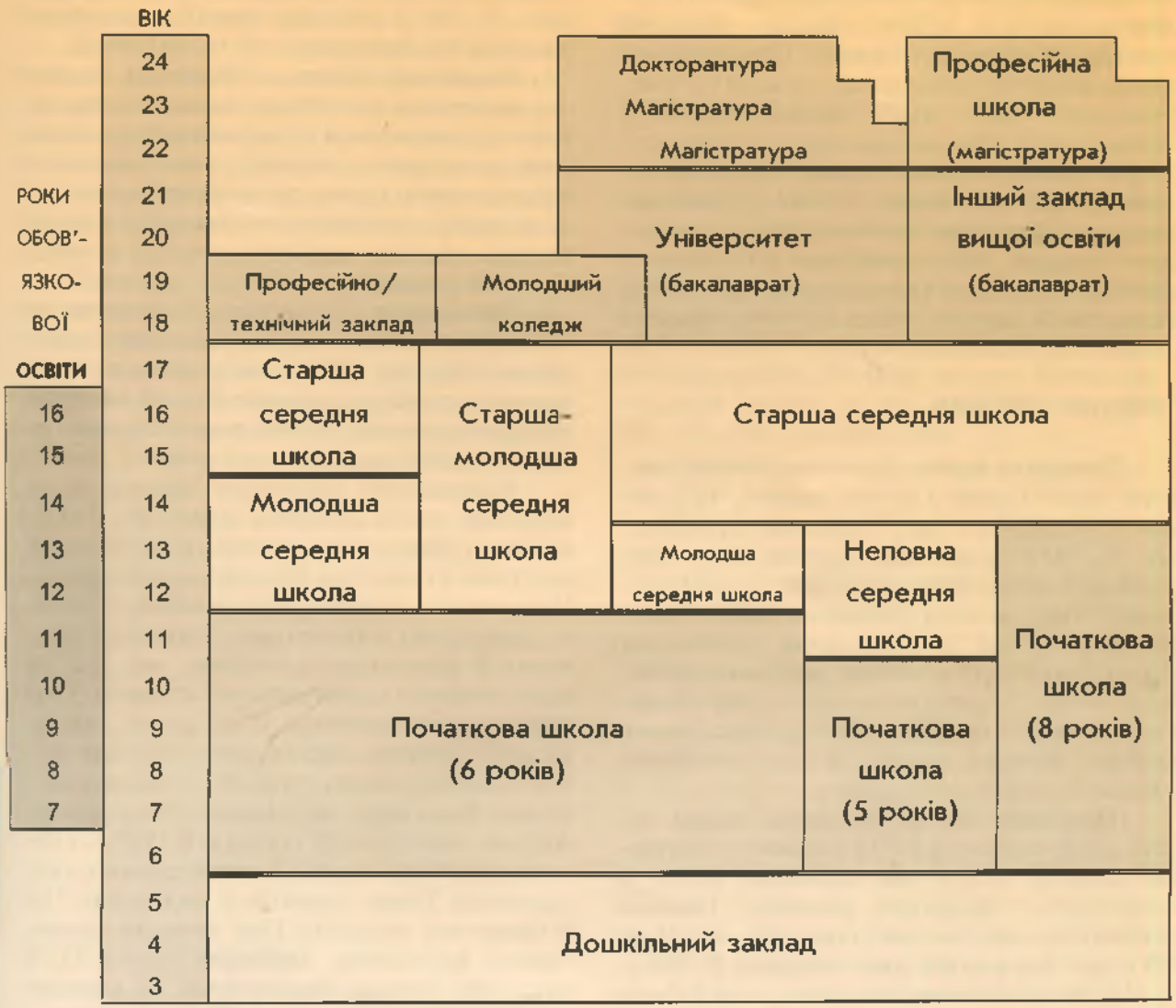
Професійні школи відрізняються широко за вступними вимогами та тривалістю програм. Студенти-медики, наприклад, загально завершують 4-річну домедичну програму в коледжі або університеті перед тим, як вони можуть вступити на 4-річну програму медичної школи. Програми з права, як правило, потребують трьох років навчання після здобуття бакалаврського ступеня.

Післясередня освіта в США різноманітна; американські коледжі і університети мають широкий набір програм. Наприклад, молодший коледж може пропонувати професійну підготовку або навчання перші два роки на рівні коледжа. Університет типово здійснює повну бакалаврську програму навчання так само, як перші професійні та ступеневі програми, що ведуть до повищених ступенів. Професійні і технічні заклади пропонують навчальні програми, які розраховані на підготовку студентів для конкретних кар'єр. Інші типи освітніх можливостей для дорослих включають общинні групи, церкви, бібліотеки і бізнес.

Останніми десятиріччями післясередня освіта стала більш доступною для всіх верств населення. Зростання кількості общинних коледжів і недорогих вищих освітніх закладів означає, що студенти можуть їх відвідувати за мінімальну ціну. Федеральна фінансова допомога студентам та інші допоміжні програми також залучили до вищої освіти багато студентів, які в іншому випадку зустрілися б з труднощами плати за освіту. Бізнес часто забезпечує фінансову підтримку для працівників, що прагнуть здобути додаткову освіту. Післясередня освіта залучає студентів будь-якого віку. Сьогодні близько половини студентів коледжів мають вік понад 25 років. На *рис. 8.29* узагальнено подано освітню систему США [33,35,339,381,384,396,397].

Рисунок 8.29

СПОЛУЧЕНІ ШТАТИ АМЕРИКИ



ЯПОНІЯ

Населення - 124,5 мільйона
Поділяється на 47 префектур

ПРИНЦИПИ ОСВІТИ

Громадяни повинні обов'язково відвідувати як початкову, так і нижчу середню школу або школу спеціальної освіти потягом 9-річного періоду у віці від 6 до 15 років.

Велику роль в японській освітній системі відіграють приватні заклади освіти. Існують національні, місцеві державні і приватні заклади на всіх освітніх рівнях. Процент залучення до приватних освітніх закладів на кожному рівні освіти такий: дошкільна освіта - близько 80%; обов'язкова освіта (початкова і нижча середня школа) - менше 1%; вища середня освіта - близько 30%; вища університетська освіта - близько 70%, молодші коледжі - близько 90%, технологічні коледжі - близько 5%; інші освітні рівні, спеціальні навчальні коледжі - близько 95%, змішані школи - близько 98%.

ОСВІТНЯ СИСТЕМА

Дошкільна освіта. Дошкільні освітні заклади мають справу з дітьми віком 3, 4 і 5 років і забезпечують їх 1-3-річними програмами. У 1990 р. дошкільною освітою було охоплено 60% дітей зазначеного віку, у 15,4 тис. дошкільних закладів навчалося понад 2 млн дітей. У зв'язку із намаганням перейти на більш ранні строки початку шкільної освіти, визначилась тенденція до досягнення повного залучення 4-5-річних дітей до дошкільних освітніх закладів, маючи на увазі поступово створити школи для малюків.

Початкова освіта. Початкові школи дають дітям віком між 6 і 12 роками елементарну загальну освіту, що відповідає стадії їх психічного і фізичного розвитку. Тижневе навчальне навантаження становить від 24 до 29 годин залежно від року навчання. В 1990 р. у 24,9 тис. початкових шкіл навчалося 9,6 млн школярів.

Середня освіта. Нижчі середні школи дають 12-15-річним дітям загальну середню освіту відповідно до їх розвитку на базі початкової школи. Тижневе навчальне навантаження - 30 годин. Навчальний план складається з обов'язкових та вибіркових предметів. У 1990 р. в 11,2 тис. нижчих середніх шкіл навчалося понад 5,6 млн учнів. Вищі середні школи типово розраховані на молодь віком 15-18 років, пропонують, додатково до стаціонарних програм, денні/вечірні і заочні курси. Для вступу на цей рівень навчання необхідно скласти вступні іспити. Денні програми тривають три роки, тоді як денні/вечірні та заочні курси продовжуються три і більше років. Останні два типи курсів розраховані в основному на молодих робітників, які бажають отримувати вищу середню освіту за гнучкою формою навчання і обіймають близько 6 % учнів. Усі ці курси ведуть до сертифікату вищої середньої школи. Програми даної школи можуть бути класифіковані у дві категорії: загальні і професійні. У 1990 р. в 5,5 тис. таких шкіл здобували освіту 5,6 млн учнів.

Спеціальна освіта. Спеціальні освітні школи існують для сліпих, глухих, а також дітей з іншими вадами і поділяються на чотири рівні: дошкільні, початкові, нижчі середні та вищі середні заклади освіти. Крім того, спеціальні класи у звичайних початкових і нижчих середніх школах займаються дітьми з менш тяжкими вадами.

Вища освіта. Заклади вищої освіти включають університети, молодші коледжі і технологічні коледжі. Крім того, спеціальні навчальні коледжі, що пропонують післясередні програми, можуть розглядатись як другий тип вищих освітніх закладів.

Університети для вступу вимагають завершення вищої середньої школи або її еквіваленту і пропонують принаймні чотирирічні програми з наданням бакалаврського ступеня. Університети можуть встановлювати ступеневі школи, що забезпечують підвищене навчання в різноманітних галузях, яке веде до магістерського і докторського ступенів. Ступеневі школи тривають п'ять років, складаються з програм перших двох років для здобуття магістерського ступеня та програм наступних трьох років, що завершуються присудженням докторського ступеня. В 1990 р. у 499 вищих закладах освіти університетського типу навчалося 2 млн студентів (з них майже 73% у приватних закладах). При цьому на гуманітарних факультетах здобували освіту 53,3% студентів, науково-природничих та інженерних - 23,3%, медичних - 6,5%, педагогічних - 7,6%, сільськогосподарських - 3,4%.

Молодші коледжі також вимагають для вступу закінчення вищої середньої школи або еквівалентного освітнього закладу і пропонують дво- і трирічні програми у різних галузях навчання, які ведуть до звання асоціата. Ті, хто завершив освіту в молодшому коледжі, мають можливість піти далі до університету і їх кредити, що набуті в коледжі, можуть бути

зараховані як частина кредитів, необхідних для отримання бакалаврського ступеня. У 1990 р. в 584 молодших коледжах навчалося понад 460 тис. студентів.

Технологічні коледжі на відміну від університетів та молодших коледжів приймають тих, хто завершив навчання у нижчій середній школі, і пропонують п'ятирічні програми для здобуття звання асоціата. В них глибоко вивчають спеціалізовані предмети і готують учнів до професійного життя. Ті, хто закінчив технологічний коледж, може вступати до вищого підрозділу університету. В 1989 р. у 62 таких коледжах навчалося понад 50 тис. студентів.

Додатково до вищезазначених закладів початкової, середньої та вищої освіти існують освітні заклади, відомі як спеціальні навчальні коледжі і змішані школи, які пропонують різноманітні практичні професійні та технічні освітні програми відповідно до різних вимог людей. Переважна більшість цих шкіл контролюються приватно.

Програми, що забезпечуються у спеціальних навчальних коледжах можуть бути класифіковані в три категорії: вищі середні, післясередні і загальні програми. З 1986 р. студентам, які закінчили вищу середню програму тривалістю три роки і більше у спеціальному навчальному коледжі, визначеному міністром, надано право вступати до університетів. У 1990 р. у 3,2 тис. коледжах цього типу здобували освіту понад 740 тис. студентів.

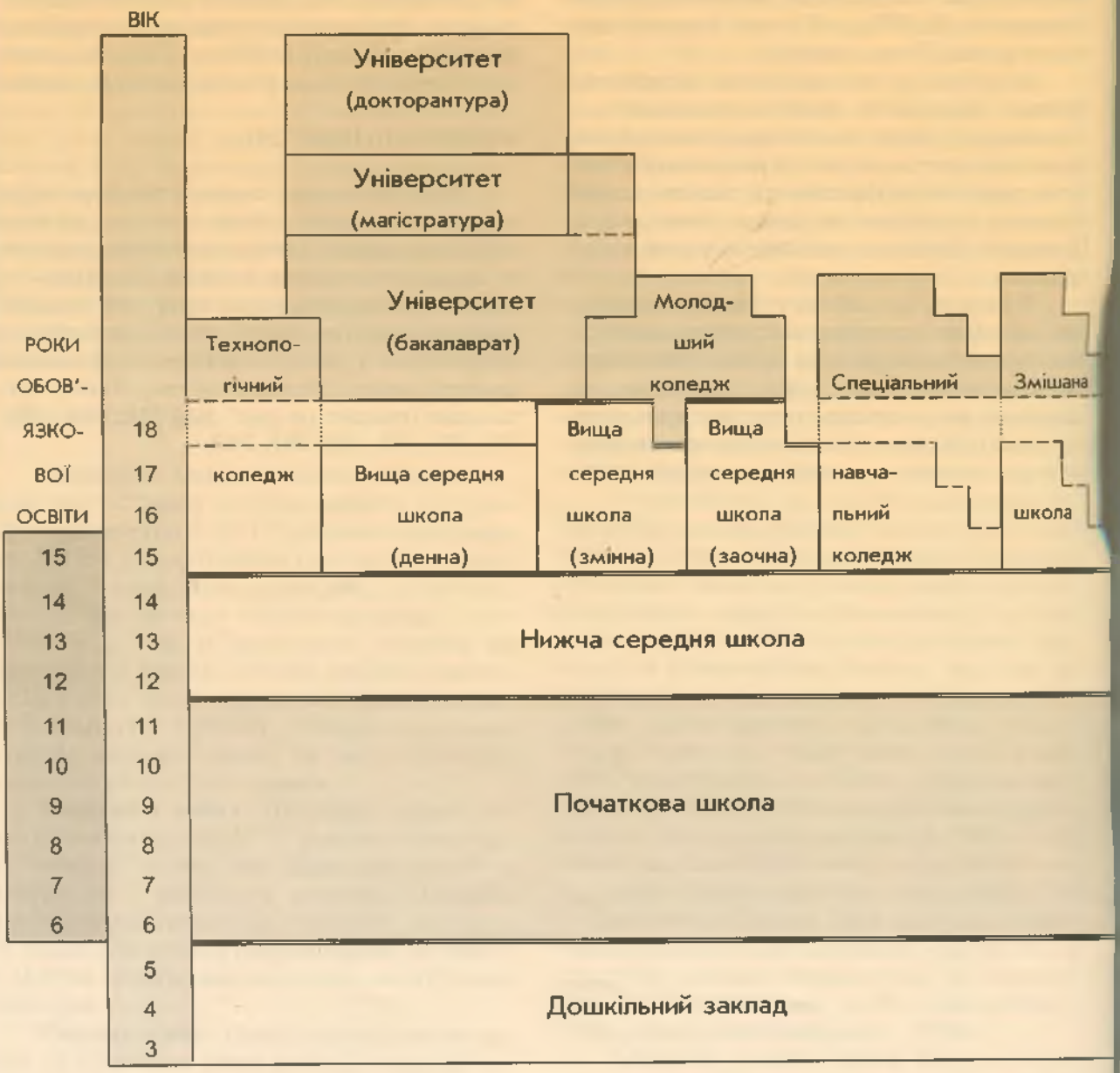
Змішані школи забезпечують людей професійною і практичною підготовкою в таких галузях як пошиття одягу, приготування їжі, бухгалтерський облік, друкування, водіння і ремонт автомобіля, комп'ютерна техніка тощо. Більшість програм у змішаних школах вимагає для прийому завершення нижчої середньої школи. Ці програми звичайно тривають один рік і більше з принаймні 680 годинами класного навчання на рік, але існують коротші курси тривалістю три місяці і більше. В 1990 р. у 3,5 тис. даних шкіл навчалося понад 440 тис. молодих людей.

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Незважаючи на різноманітні джерела фінансування різних рівнів освіти, держава здійснює сильний адміністративний контроль за діяльністю освітніх закладів. На загальнонаціональному рівні управління освітою здійснює міністерство освіти, науки і культури, у префектурах і муніципалітетах - відповідні комітети освіти. Освітню систему Японії узагальнено подано на *рис. 8.30* [33, 166, 336, 339, 377, 384, 386, 391, 399].

Рисунок 8.30

ЯПОНІЯ



ІТАЛІЯ

Населення - 57,1 мільйона
Поділяється на 20 автономних регіонів

ПРИНЦИПИ ОСВІТИ

Базові принципи стосовно освіти, що закладені у конституцію Італії, включають: свободу освіти; державний обов'язок забезпечувати мережу освітніх закладів кожного типу та рівня, доступних для всіх; право приватних осіб засновувати школи без затрат держави; обов'язок батьків освічувати їх дітей принаймні вісім років (відповідно до початкової та нижчої середньої освіти, яка вільна від плати у державних школах). Необхідні заходи були здійснені, щоб дати змогу здібним та достойним учням вступити на вищий рівень освіти, якщо їм бракує фінансових джерел.

ОСВІТНЯ СИСТЕМА

Дошкільна освіта. Дошкільні освітні заклади приймають усіх дітей віком від 3 до 6 років, включаючи тих, хто потребує корекції і має труднощі у навчанні. Діти, що відвідують дошкільний заклад освіти, організовуються в групи (секції) з мінімальною кількістю 14 і максимальною - 28 дітей і можуть включати дітей того самого або змішаного віку. Відвідання державних дошкільних освітніх закладів безплатне; внесок, що вимагається від сімей на транспорт та харчування, забезпечується муніципалітетом.

Початкова освіта. У 1985-1990 рр. початкова освіта в Італії зазнала процесу оновлення, який завершився новими програмами, удосконаленими в 1985 р., і новою системою, встановленою законом у 1990 р. Відвідування початкової школи обов'язкове для дітей віком 6-11 років. Початкові школи складаються з п'яти класів, які поділені на два цикли відповідно до рівнів розвитку дітей: перший цикл складається з двох перших класів, в яких переважають базові уміння; другий цикл поступово залучає учнів до основних понять. Класи комплектуються не більше ніж по 25 учнів з граничною кількістю 20 дітей для класів, де є учні з вадами. Такі діти з метою їх суспільної інтеграції і навчання забезпечуються постійною учительською підтримкою. З огляду на організацію відповідно до структури, що називається модулем, використовується система більш як одного педагога для кожного класу: закон забезпечує наявність трьох викладачів на кожні два класи або чотирьох - на кожні три класи.

Середня освіта. Нижча середня школа, або проміжна школа, обов'язкова, безплатна і триває три роки. Вона є наступним кроком після початкової освіти і дає єдину можливість завершення обов'язкової освіти. Необхідною умовою для вступу до цієї школи є володіння сертифікатом про закінчення початкової освіти, який нормально отримують у віці до 11 років. На тиждень - 30 уроків (по 60 хвилин) обов'язкової освіти (п'ять годин у першій половині дня з понеділка до суботи).

Після завершення обов'язкової освіти і складання шкільних екзаменів учні мають змогу навчатися за програмами, що тривають п'ять, чотири або три роки. Після цього можна або розпочати вищу освіту або вступити на ринок праці. Всі школи, які пропонують післяобов'язкове навчання, є частиною вищої середньої освіти і належать до наступних категорій:

- класична освіта: класичні, наукові ліцеї, школи підготовки викладачів початкових класів або дошкільних закладів;
- художня освіта: художні ліцеї і школи;
- технічна освіта: технічні школи;
- професійна освіта: професійні школи.

Класичний ліцей пропонує програми гуманітарного навчання і готує учнів для університету та інших форм вищої освіти. Він передбачає п'ять років навчання, поділених на два цикли: один дворічний період називається гімназією, другий трирічний - ліцеєм. З 1969 р., який приніс лібералізацію вступу до університетів, класичний ліцей дає доступ до всіх типів університетської підготовки і вищої освіти. Наукові ліцеї розвивають і поглиблюють освіту тих, хто має намір продовжити університетське навчання на факультетах природничих наук, медицини і хірургії. Школи підготовки викладачів початкових класів і дошкільних закладів готують відповідні категорії педагогів.

Художні школи забезпечують освіту для розвитку художньо-творчих якостей учнів і підготовки їх до праці та художнього виробництва, беручи до уваги специфічні місцеві традиції. Навчальні програми цих шкіл тривають п'ять років, розділених на трирічний цикл і наступний дворічний цикл. Трирічний навчальний цикл завершується підсумковим екзаменом для отримання диплома майстра мистецтв, а наступний дворічний цикл - державним екзаменом для отримання сертифіката прикладних мистецтв вищої середньої ос-

віти. Художній ліцей дає студентам підготовку, яка конкретно зорієнтована на галузь візуальних мистецтв та відповідних форм вираження. *Програми нормально тривають чотири* роки і підрозділяються на один дворічний цикл, що є загальним для обох секцій, та наступний дворічний період, різний для кожної секції. По завершенні цих чотирьох років, студенти складають державний екзамен для отримання сертифіката художньої школи вищої середньої освіти.

В кінці програм, що пропонуються школами класичної та художньої категорій, студенти повинні скласти екзамени на сертифікат вищої середньої освіти. До екзаменів допускаються лише ті, хто отримав позитивні оцінки за результатами попереднього навчання. Екзаменування передбачає два письмових тести та усний іспит і проводиться екзаменаційною комісією, що призначається міністром освіти.

Технічна освіта спрямована на студентів віком 14-19 років. Технічні школи готують учнів до практичних професій або технічних чи адміністративних послуг в аграрній, індустріальній та торговельній галузях. Навчальні програми технічних шкіл включають у дворічному періоді загальнокультурні предмети, які однакові для всіх галузей і спеціалізацій.

Професійні школи приймають учнів віком від 14 до 17 років, пропонуючи можливість розширеного навчання до 19 років для тих, хто відвідує експериментальну п'ятирічну програму. Професійні школи були створені у 1950-х роках для підготовки кваліфікованих техніків. Кінцеві екзамени для дво- та трирічних програм, що реалізуються професійними школами, називаються кваліфікаційними екзаменами і проводяться комісіями, які складаються з викладачів культурних, технічних та практичних предметів від школи і двох зовнішніх експертів, делегованих від бізнесу та індустрії, що зацікавлені у конкретній школі.

Вища освіта. Італійська конституція визнає право університетів і академій діяти автономно в межах, встановлених законом. Як державні, так і приватні організації мають право засновувати освітні заклади. Отже, заклади вищої освіти поділяються на державні та приватні. Також можливі відмінності між університетськими і неуніверситетськими вищими освітніми закладами. До першої категорії, наприклад, додатково до університетів належать заклади вищої фізичної освіти і спеціальні типи вищих освітніх закладів. Натомість вищі художні заклади освіти належать до неуніверситетської категорії.

Міністерство університетів і наукових та технологічних досліджень відає університетською освітою. Воно також розподіляє доступне *фінансування серед державних університетів* та тих приватних університетів, які мають узгоджену з державним сектором структуру і отримали дозвіл на надання законодавчо *визнаних кваліфікацій. Університети* надають такі кваліфікації: університетський диплом; сертифікат про ступінь; сертифікат про спеціалізацію; доктор-дослідник. На *рис. 8.31* узагальнено подано освітню систему Італії [33,339,384,396-398].

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

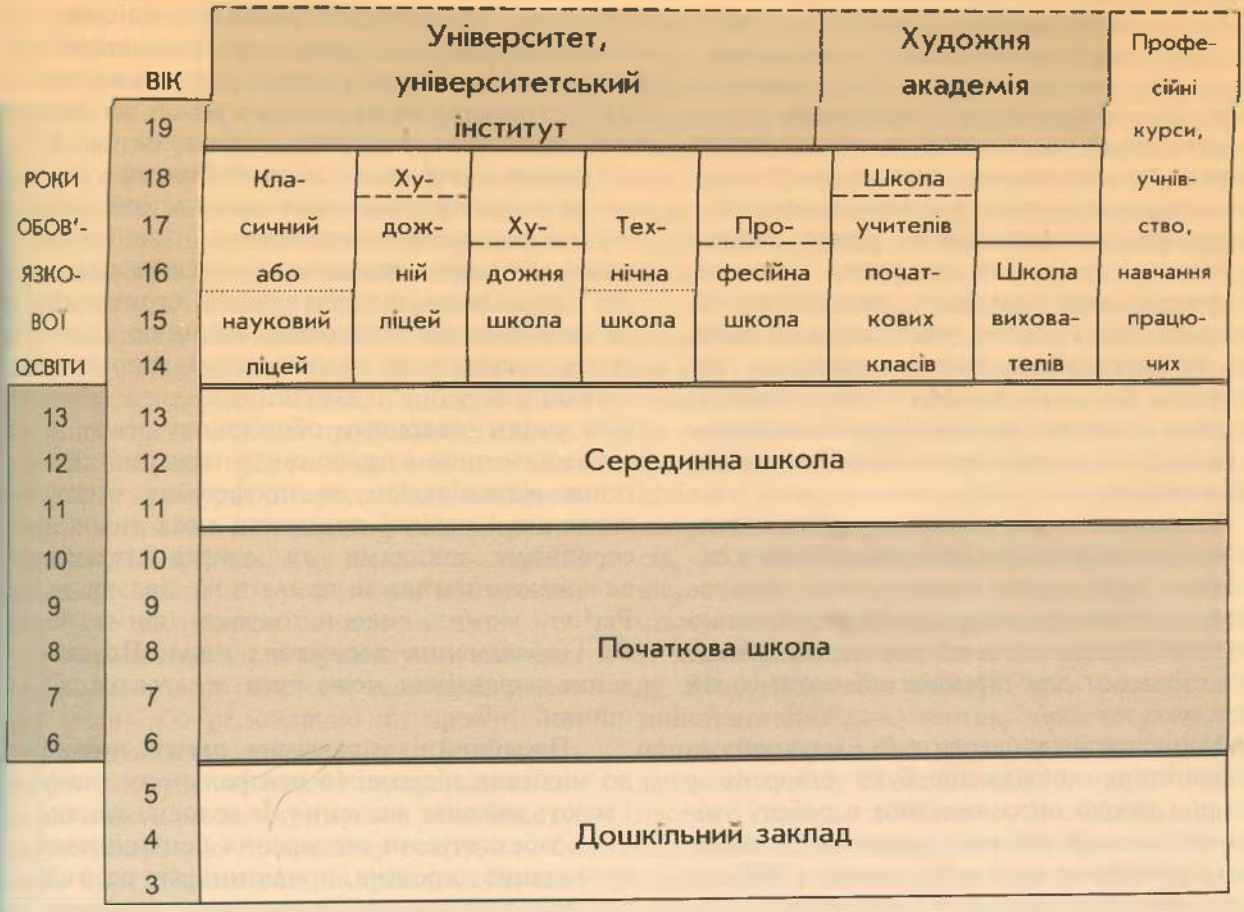
Розподіл повноважень. Освіта в Італії традиційно управляється централізовано. З кінця 50-х років відповідальність та освітні послуги були значно децентралізовані; в 1972 р. багато державних адміністративних повноважень щодо освіти було передано до місцевих органів - регіонам, провінціям та общинам. З 1975 р. регіони мають правову та управлінську компетенцію стосовно професійного навчання, що пропонується молоді поза освітньою системою, під спрямовуючою і координуючою роллю міністерства праці та соціального захисту. Окремі школи користуються певною адміністративною самоврядністю. Всі університети мають навчальну, наукову, організаційну, фінансову та облікову автономію. Освітня політика, проте, залишається централізованою, і всі школи - державні, комунальні (тобто керовані містами та общинами) або приватні - мають відповідати національним законам, указам та інструкціям, якщо вони бажають бути законно уповноважені.

Центральні органи. Повна відповідальність за освіту покладається на два міністерства - міністерство народної освіти, яке відає всією дошкільною, початковою та середньою освітою, та міністерство університетів і наукових та технологічних досліджень, до якого повноваження стосовно усієї вищої освіти були передані в 1989 р. Між двома міністерствами встановилася тісна взаємодія щодо певних проблем, а також зв'язки з міністерством бюджету, казначейства і фінансів з питань, що стосуються фінансування, та з міністерством праці і соціального захисту щодо зв'язків між школами та цариною праці. Центральні повноваження виконуються міністерськими представниками і відділами на регіональному та провінційному рівнях.

У межах міністерства народної освіти на національному рівні міністру допомагають

Рисунок 8.31

ІТАЛІЯ



один або більше його заступників-секретарів. У міністерстві утворені організаційні підрозділи, які мають справу з різними рівнями і типами шкіл, підготовкою викладачів, культурними обмінами, комунальною освітою, управлінням персоналом, а також центральна і периферійні служби. Існує спеціальна служба для дошкільної освіти та три інспекції, що відповідальні за фізичну освіту і спорт, художню освіту та пенсії.

Міністерство уповноважене здійснювати нагляд та координацію щодо всієї освітньої діяльності і розробляє необхідне законодавство. Міністерство задіяне у плануванні, вивченні та стимулюванні освіти і загальному контролі всіх освітніх закладів. Воно визначає основні керівні принципи з навчальних програм та оцінювання і встановлює підсумкові екзамени на середньому загальноосвітньому та неуніверситетському післясередньому освітньому рівнях. Міністерство сприяє змінам у навчальних планах та програмах, дозволяє експериментальну діяльність, що впливає на навчальну програму та учительські години. Воно безпосередньо управляє заходами, які стосуються бюджету, прийому і переміщенню персоналу, підвищення кваліфікації викладачів. Також контролює автоматизацію та механізацію послуг.

Міністерство на місцевому рівні представлене регіональними та провінційними освітніми службами, які впроваджують централізовано визначені політичні та управлінські директиви і встановлюють контакти з місцевими органами для гармонізації освітніх дій та послуг.

Міністерство університетів і наукових та технологічних досліджень було створено у 1989 р. з метою внесення змін в роботу університетів та організацію навчання за законом про реформу освітньої системи (1990 р.). Завданнями міністерства є: планування і підтримка наукових та технологічних досліджень; складання кожні три роки планів університетського розвитку; розподіл фінансування в міністерському бюджеті для університетів на основі об'єктивних критеріїв, визначених законом; координація італійської участі в міжнародних програмах, що залучають університети та/або наукові дослідження.

Місцеві органи. У кожному з 20 регіонів є регіональне освітнє управління, яким керує управляючий, а в провінціях існують провінційні управління освіти під керівництвом провінційного директора освіти. Регіональні управління були створені у 1963 р., коли почали працювати місцеві органи, і спочатку були майже виключно захоплені розвитком та раціоналізацією шкільних будинків у взаємодії з регіональними властями. Нині вони залучені до прийому викладачів у вищі середні школи шляхом організації конкурсного відбору та до визначення шкільного року. Вони також діють як правосуддя для провінційних шкільних служб.

Існують спеціально-статутні та звичайно-статутні регіони. Статути перших обмежують владу державних органів. Наприклад, стосовно міністерства народної освіти статути дозволяють регіональним службам бути створеними для співробітництва з міністерськими місцевими службами або заміщати їх. Всі регіони мають свої власні законодавчі та адміністративні зобов'язання в межах загальних керівних принципів, встановлених у державних законах. У співробітництві з іншими місцевими органами влади регіональні служби планують заснування та будівництво нових шкіл або поліпшення існуючих структур і управляють фінансуванням, отриманим на зазначені цілі від держави. Вони організовують медичну та психологічну допоміжні служби для учнів і заходи, щоб дати змогу всім учням завершити обов'язкову освіту та належним чином продовжити навчання. Регіони відповідальні за професійну освіту, навчання і керівні принципи поза вищими середніми школами та університетами, включаючи нагляд за приватною діяльністю. Регіони можуть використовувати приміщення і обладнання державних шкіл. Повсякденне управління може бути делеговане общинам.

Провінційні управління освіти подібні до місцевих підрозділів центрального органу і мають важливе значення. Їх головне завдання - забезпечувати підсилення централізовано виданих директив, придатних для освітніх закладів дошкільного чи середнього шкільного рівнів як державних, так і приватних. Ці органи мають справу з прийняттям викладацьких кадрів у початкових та нижчих середніх школах, управлінням персоналом і загальним менеджментом шкіл у провінції. Провінції гарантують забезпечення приміщеннями, обладнанням, послугами та невикладацьким складом деяких вищих середніх шкіл: наукових ліцеїв та технічних шкіл. Головні викладачі та викладачі в початкових і нижчих середніх школах безпосередньо відповідальні перед провінційними директорами освіти. Провінційні директори освіти консультують провінційні та районні шкільні ради. Перші також радять регіональні органи

влади, а другі - дають пропозиції центральному уряду та всім місцевим органам влади.

Провінційна шкільна рада складається з обраних представників головних викладачів державних та легально визнаних шкіл, викладацького та іншого персоналу, батьків, адміністративних кадрів провінційного управління та общин у провінції, а також соціальних партнерів. Провінційний директор, інспектор освіти провінційних органів та представник регіональної ради є членами за посадою. Провінційна рада дає поради щодо заснування і розподілу шкіл, керівних принципів освіти, прав на навчання, використання шкільних приміщень для освітніх цілей державними та приватними органами і розподілу асигнувань, які мають бути виділені школам.

Освітній район відповідає частині регіональної території з однаковими соціальними, культурними та економічними характеристиками, що дають змогу визначити всеохоплюючу освітню політику. Районні шкільні ради складаються з обраних представників головних викладачів державних або комунальних шкіл, від викладачів і батьків шкіл усіх рівнів та у випадку середньої школи вищого рівня від учнів, представників професійних спілок, а також осіб, що представляють місцеві економічні та культурні інтереси. Ради планують експериментальне викладання, надпрограмну навчальну і внутрішкільну діяльність, керівні принципи освіти та професійної підготовки, медичного обслуговування для шкіл.

Общини, які часто презентують маленькі жилі спільноти та обмежені території, мають свої власні або регіонально чи провінційно делеговані обов'язки щодо послуг, необхідних для функціонування шкіл і гарантування того, що молодь може отримувати обов'язкову, вищу середню або професійну освіту, хоч би якими були їх фінансові чи фізичні обставини. Допоміжні послуги включають безплатний шкільний транспорт, організацію харчування в школі, яке безоплатне чи субсидується, залежно від сімейних обставин, та приймає рішення стосовно товарних чеків на підручники і фінансових грантів. Для того, щоб поліпшити управління службами, маленькі общини часто об'єднуються разом як консорціуми або асоціації общин.

Рівень закладу. В останні роки адміністративні повноваження були значно децентралізовані від провінційних служб міністерства народної освіти до окремих шкіл та коледжів, які всі мають адміністративну автономію відносно управлінських, функціональних та навчальних витрат, що покриваються щорічним фінансуванням. У кожному освітньому закладі управлінські функції виконуються шкільною радою і директором або головним викладачем.

Шкільна рада відповідальна за бюджетні справи та за організацію і планування позанавчальної діяльності. В межах бюджету та закону вона обговорює закупівлю, ремонт і підтримку шкільного обладнання та навчальних матеріалів і вирішує, як використовувати приміщення та оснащення, проводити позапрограмні і спортивні заходи, оновлювати курси, здійснювати взаємодію з іншими школами. Шкільна рада складається із представників, обраних викладацьким та іншим персоналом, батьками і в школах вищого середнього рівня учнями. Директор або головний викладач є членом ради за посадою. Голова обирається з батьківських представників. Рада також обирає власний виконавчий орган, очолюваний директором або головним викладачем.

Головні викладачі або директори відповідальні за представлення школи у зовнішньому світі та за управління, контроль і дисципліну в закладі. Вони координують всю шкільну активність та забезпечують її узгодженість із законодавством; впроваджують рішення шкільної ради, організовують школу внутрішньо, тобто розклад занять, формування класів, розподіл викладачів, та приймають рішення про дисциплінарні заходи щодо учнів; стимулюють або координують навчальну активність викладачів та непедагогічного складу. Вони також відповідальні за складання адміністративних документів, що стосуються, приміром, плати за удосконалення викладацького складу та інших кадрів, оплати відпусток і прийом тимчасових викладачів менше ніж на один академічний рік. Головні викладачі мають помічниками одного або більше колег з викладацького складу залежно від розміру школи та безпосередньо відповідальні перед провінціальними директорами освіти.

Освітньою діяльністю спільно відають головний викладач або директор і викладацька асамблея та міжкласна рада в початкових школах і класна рада в середніх школах. Школи мають освітню автономію в межах навчальної програми, сформованої на національному рівні та інструкцій, виданих центральним урядом.

Викладацька асамблея складається з усіх постійних та тимчасових викладачів кожної початкової шкільної групи або окремої початкової чи середньої школи і очолюється дирек-

тором або головним викладачем. Вона визначає навчальні плани для кожного академічного року, беручи до уваги специфічні місцеві вимоги, національні керівні принципи та державне законодавство, і приймає рішення щодо міждисциплінарної координації, зважаючи на свободу викладання кожного вчителя. Асамблея періодично оцінює навчання, щоб переконатися, що воно узгоджується із запланованими цілями і пропонує удосконалення, якщо це потрібно. Вона також відбирає підручники та навчальні матеріали за консультуванням з класними радами і вносить пропозиції стосовно організації школи та підвищення кваліфікації викладачів.

Класна рада складається з викладачів цього класу та чотирьох обраних батьківських представників, два з яких заміщуються учнівськими представниками у випадку вищого середнього рівня. Міжкласна рада складається з викладачів усіх паралельних класів та одного обраного батька для кожного класу. Вона також формує навчальні плани для класів, перевіряє прогрес у навчанні та класну дисципліну, організовує додаткову і позакласну діяльність та виконує поточне і підсумкове оцінювання учнів (зовнішні екзамени відсутні).

Університети законно представляються ректором, який обирається професорсько-викладацьким персоналом із свого складу. Ректор зобов'язується виконувати рішення, що прийняті академічним сенатом, колегіальним органом з повноваженнями ухвалювати рішення стосовно освітньо-наукових предметів і питань загального інтересу, та адміністративним консіліумом - органом, відповідальним за адміністративний, економічний і фінансовий менеджмент в університеті. Кожен університет поділяється на певне число факультетів, які виконують адміністративну та науково-освітню діяльність, управляє екзаменами та надає один або більше ступенів чи дипломи, що відповідають різним програмам навчання. Департаменти, встановлені президентським указом 1980 р., сприяють дослідницькій діяльності у визначеній галузі науки; вони мають свою власну структуру і фінансову та управлінську автономію.

Факультетський комітет, що складається з декана і всіх постійних професорів та дослідників, здійснює програмування і координацію функцій. Студентські представники можуть також брати участь у зборах, коли предмет обговорення стосується безпосередньо їх інтересів. Департаментський комітет, очолюваний головою департаменту, складається з професорів і дослідників, представників невикладацького складу, а також докторантів і студентів. Комітет приймає рішення стосовно досліджень та навчальної діяльності.

Інспектування. Технічна інспекція забезпечує міністра народної освіти практичними порадами та контролює освітню систему в цілому. Інспектори підзвітні міністру, який призначає центрального і регіональних координаторів.

Частина інспекторів працює в міністерстві народної освіти, частина - на регіональному рівні. Інспектори поділені відповідно до типів шкіл або предметної галузі на базі програм, що визначаються кожного року на національній та регіональних освітніх конференціях. Щорічна доповідь з проведеної роботи складається центральним координатором. Обов'язки інспекторів включають: практичну допомогу школам, що реалізують експериментальні проекти; освітні поради школам щодо планування, організації та дослідницької активності; співробітництво у виробленні пропозицій для оновлення навчальних програм і екзаменів; гарантування впровадження міністерських директив та належного використання людських і матеріальних ресурсів; співробітництво у визначенні планів підвищення кваліфікації шкільного персоналу та надання порад у процесі їх реалізації.

Фінансування. З огляду на державну освіту, держава фінансує центральний та регіональні підрозділи міністерства народної освіти, заробітну плату і підготовку та підвищення кваліфікації викладачів і викладацького складу в обов'язковій освіті та більшості вищої середньої освіти і менеджмент шкільними навчальними матеріалами. Більшість асигнувань передаються провінціальним службам міністерства або окремим школам. Шкільна рада приймає рішення щодо закупівлі, модернізації та підтримки шкільного обладнання і навчальних посібників, поповнення бібліотеки та витратних матеріалів для класів. Попередній бюджет та кінцеві фінанси для шкільних видатків складаються виконавчим органом, обраним шкільною радою. Шкільний секретар, якому допомагає канцелярія, відповідальний за облік справ у школі і є членом виконавчого органу за посадою.

Технічні та професійні школи використовують фонди, що виділені безпосередньо міністерством народної освіти для необхідних витрат та закупівель, інвестицій і накопичення коштів, потрібних для функціонування аграрних шкіл, лабораторій та засобів, закріплених за закладом. Шкільна рада і секретар мають додаткові облікові обов'язки.

Регіони наділені особливими повноваженнями стосовно шкільного будівництва, професійної освіти, навчання та керівництва, шкільного транспорту, харчування, забезпечення підручниками без оплати. Але ці повноваження звичайно делегуються провінціям та общинам. Провінціальні органи влади покривають вартість будівництва шкіл початкової, нижчої середньої освіти, технічних та наукових вищих середніх шкіл. Общинні органи влади фінансують будівництво класичних вищих середніх шкіл.

Міністерство університетів і наукових та технологічних досліджень розподіляє наявні кошти серед університетів. Приватні університети також отримують фінансові кошти від місцевих організацій, асоціацій або фондів. У свою чергу, державним університетам дозволено приймати фінансування та внески на дослідницьку й іншу діяльність для потреб її замовників. Додатковий дохід надходить від студентської плати за послуги, такі як лабораторії та бібліотеки.

Приватна освіта. На всіх рівнях освіти існують повністю приватні заклади, що управляються окремими особами або корпоративними органами, встановлюючи плату і видаючи кваліфікації, які не визнані законом. На початковому освітньому ступені їх створення потребує дозволу міністерства народної освіти; на середньому ступені освіти такого погодження не потрібно, але приватні освітні заклади мають узгоджуватись з державним законодавством, гігієнічними та медичними інструкціями тощо.

Існують також офіційно визнані приватні школи. На початковому освітньому ступені вони є субсидованими школами, утвореними після дозволу провінціального директора освіти, або визнаними державою школами, що відкриті лише корпораціями, асоціаціями або організаціями на базі угоди з провінціальним директором освіти після дозволу міністерства. На середньому освітньому ступені вони є законно визнаними школами або державою дозволеними школами згідно з декретом міністерства. Перші можуть управлятися державними органами або приватними особами, останні - комунальними або релігійними органами.

У визнаних школах навчальні програми, оцінка учнів та викладацькі кваліфікації повинні бути подібними то тих, що у державних школах. Ніякої плати не встановлюється у визнаних початкових школах. Хоча визнані середні школи запроваджують плату, вони зобов'язані забезпечувати вільні від плати місця для учнів на середньому ступені освіти, які отримують стипендії місцевих органів влади.

Держава рідко надає допомогу приватним школам і лише у формі субсидій або грантів для закладів, що проявляють турботу про освітні або соціальні потреби, які державна освіта не може задовольнити.

Консультативні органи. Національна освітня рада допомагає міністру народної освіти планувати та контролювати освітню політику. Вона налічує 71 члена, що представляють викладацький склад та головних викладачів з освітніх закладів всіх рівнів як державних, так і легально визнаних, практичних інспекторів та персонал центральних і місцевих освітніх органів, ринку праці та економіки і університетів. Її очолює міністр. Вона обирає наглядові комітети для кадрів практичних інспекторів, адміністративного складу в державних школах і закладах освіти, а також викладацького персоналу в державних вищих середніх та художніх школах.

Основним дорадчим органом для університетської вищої освіти є національна університетська рада, в якій беруть участь представники різних категорій університетського персоналу і студентів. На предмет прав навчатися міністр запитує думку національної ради з прав університетського навчання, тоді як національна рада з науки і технологій є органом, через який наукове співтовариство вносить вклад у визначення політики стосовно наукових та технологічних досліджень [398].

НІМЕЧЧИНА

Населення - 81,3 мільйона
Поділяється на 16 земель
(5 включені в результаті об'єднання)
та 29 адміністративних територій

ПРИНЦИПИ ОСВІТИ

Повноваження щодо освітньої політики і планування детермінуються федеральною структурою держави. Відповідно компетенція в освіті поділяється між федеральним та земельними урядами, останні домінують щодо відповідальності за законодавство і управління. Конституція Німеччини гарантує в галузі освіти свободу мистецтва та науки, досліджень і навчання, совісті та віросповідання, вибору професії і місця навчання чи підготовки, рівність перед законом та природне право батьків піклуватися про своїх дітей, виховувати їх. Обов'язкова освіта триває від 6 до 18 років.

ОСВІТНЯ СИСТЕМА

Дошкільна освіта. Слугує дітям віком 3-6 років (переважно забезпечують дошкільні заклади освіти, проте також дошкільні класи) так само, як і дітям шкільного віку, які не готові до школи (шкільні дитячі садки, дошкільні класи, реабілітаційні класи тощо).

Початкова освіта. Обов'язкова освіта починається для дітей віком 6 років. Всі діти обов'язкового шкільного віку відвідують загальну школу. Початкова освіта триває 4 роки, включає вікові рівні від 1 до 4-го (в Берліні та Бранденбурзі від 1 до 6).

Середня освіта. Середня освіта стадії I включає шкільне навчання від 5 (або 7) до 10-го вікового рівня та підрозділяється на різні шкільні типи. У сфері загальної освіти найбільша кількість земель має загальні середні школи (головні школи), проміжні школи (реальні школи), граматичні школи (гімназії), всебічні школи (загальні школи). В окремих землях є й інші подібного типу школи. В деяких землях 5 і 6-й вікові рівні всіх загальноосвітніх шкіл організовані як орієнтаційна фаза.

Середня освіта стадії II містить всі освітні послуги, що базуються на освітній стадії I, і стосуються в основному 11-13-го вікових рівнів. Вона забезпечує як загальні, так і професійні програми, що ведуть до професійних кваліфікацій або права вступати до вищої освіти. В 1992 р. у загальноосвітніх школах приблизно 22% відповідної вікової групи досягли кваліфікації, достатньої для загального вступу в університети або для навчання у спеціальній вищій школі.

Професійна освіта характеризується великим розмаїттям освітніх закладів. Їх кількість свідчить про особливе значення професійного навчання у Німеччині. Професійна освіта включає (інколи із специфічними формами в деяких землях) такі типи середньої освіти стадії II: професійна школа, яка пропонується у комбінації з навчанням на підприємстві (двоїста система), підготовчий річний курс з виробничої практики, спеціальна професійна школа, професійно продовжена школа, спеціальна повна середня школа, професійна, спеціальна гімназія і спеціальна (ремісничa та технічна) школа.

Двоїста система складає основу професійної освіти і включає навчання як на підприємстві, так і в професійній школі. Приблизно 70% вікової групи забезпечуються професійною освітою відповідно до цієї системи. Підготовка за окремими професіями базується на навчальних інструкціях.

Підготовча річна виробнича практика надає учням загальну та пов'язану з професією базову підготовку на основі стаціонарного або нестаціонарного навчання. Стаціонарні спеціальні професійні школи мають відвідуватись принаймні один рік. Сертифікат, що надається після двох років навчання, засвідчує його власнику можливість доступу до спеціальної школи і є еквівалентним сертифікату реальної школи.

Професійні продовжені школи відвідуються підлітками, які одночасно отримують професійну підготовку або працюють. Сертифікат, що видається цими школами, дає право їх власникам вступати до спеціальних шкіл і еквівалентний сертифікату реальної школи.

Спеціальні повні середні школи забезпечують як стаціонарне, так і нестаціонарне навчання. Сертифікат, що надається, дає право вступу на навчання до спеціальної вищої школи. Професійні або спеціальні гімназії є професійними граматичними школами, що забезпечують сертифікат для вступу до загальної вищої освіти.

Школи у галузі охорони здоров'я (для підготовки нянь, акушерок тощо) займають особливе становище. Вони забезпечують підготовку для певних професій у галузі охорони здоров'я, починаючи з стадії освіти II і закінчуючи вищою освітою. Щодо організації та розміщення багато з цих шкіл пов'язані з госпіталями, де підготовка забезпечується теоретично і практично.

Спеціальна освіта. Для учнів з психічними або фізичними вадами, які не спроможні відвідувати загальні школи, пропонуються різноманітні типи спеціальних шкіл в галузі загальної і професійної освіти.

Вища освіта. Сектор вищої освіти включає державні та визнані державою університети та заклади вищої освіти із схожими цілями. Існує дуже мало приватних закладів вищої освіти і спеціальних вищих шкіл. Університети забезпечують широкий діапазон навчальних програм. Вони поєднують викладання і дослідження та мають право присуджувати докторські ступені. Спеціальні вищі школи, значення яких швидко зростає, забезпечують своїм студентам практико-орієнтовану освіту для професій, що потребують застосування наукових знань і методів або творчих проектуючих здібностей.

У 1992 р. частка студентів першого року навчання в університетах - як процент від кількості всіх новоприйнятих - була близько 68%, у спеціальних вищих школах близько 32%. Частка новоприйнятих відповідної вікової групи становила приблизно 32,8%. Існують також заклади, що пропонують програми, які ведуть до професійних кваліфікацій середньої освіти стадії II.

Типовим є як для середнього, так і для вищого освітніх ступенів надання можливості не тільки для вертикального, а й для горизонтального просування. Таким чином, можна продовжити професійну підготовку у двоїстій системі після закінчення спеціальної професійної школи і завершити навчання там, або розпочати підготовку за двоїстою системою після закінчення граматичної школи (якій надано право надавати кваліфікацію для вступу у звичайні університети або до спеціальних вищих шкіл) та після цього продовжити навчання в закладі вищої освіти.

Спеціальні школи (ремісничі і технічні) відвідують студенти після завершення професійної підготовки та набуття практичного професійного досвіду. Ці школи забезпечують підвищену професійну підготовку (що веде, наприклад, до кваліфікації майстра або техніка).

Навчання дорослих. Включає загальну, професійну і академічну продовжену освіту. Вона охоплює усі форми організованого та неформального навчання після закінчення основної освітньої фази. Участь добровільна. Сектор післядипломної освіти характеризується множинністю пропозиції і виконавців та підтримуючою роллю уряду. На *рис. 8.32* узагальнено подано освітню систему Німеччини [22,33,339,356,384,385,398].

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

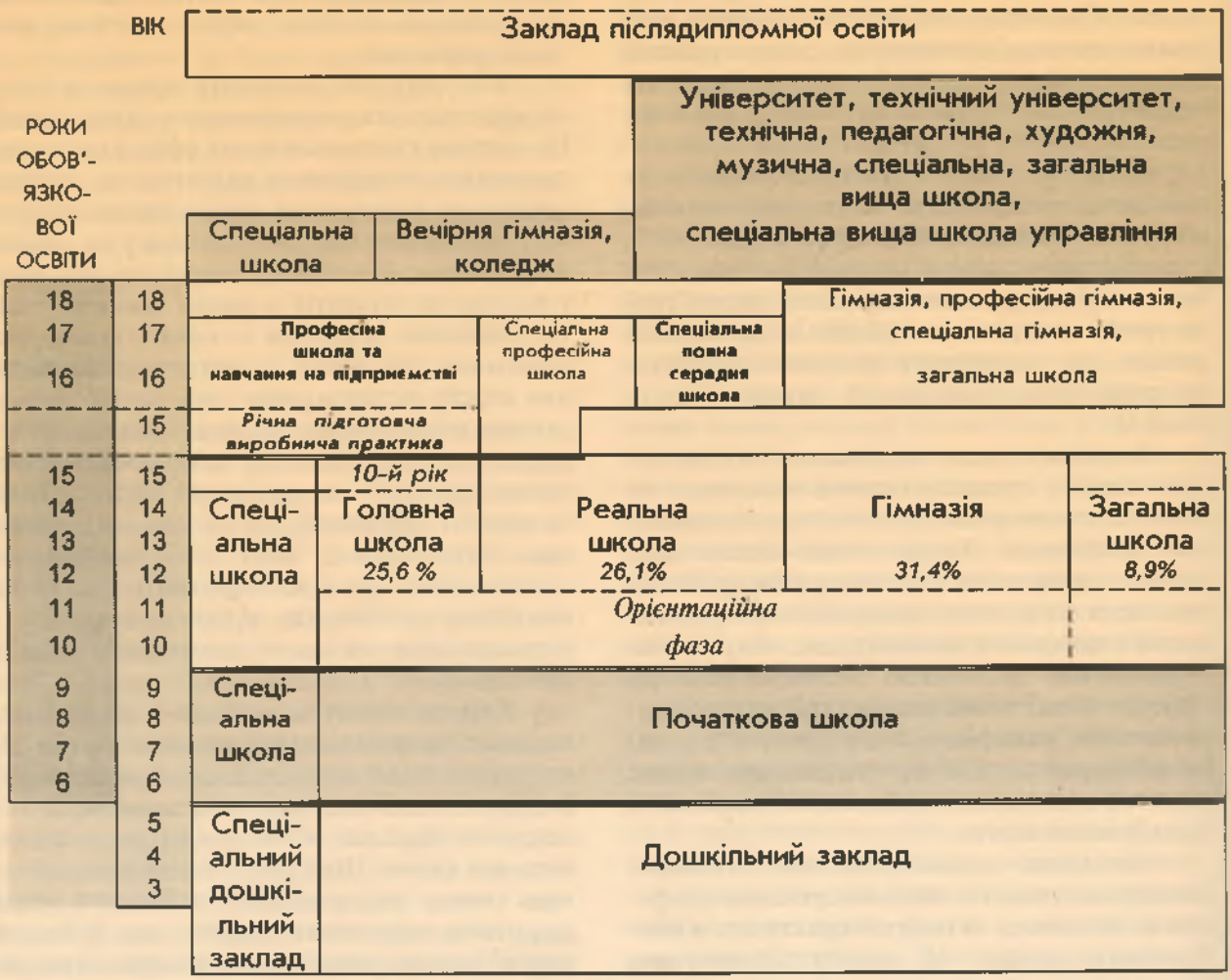
Компетенція і кооперація центральних, земельних та інших управлінських рівнів. Конституцією обумовлено, що державні права і обов'язки передаються землям, якщо основний закон не визначає або не дозволяє інше. Землям, таким чином, надане право приймати законодавство з тих питань, з яких конституційно законодавча влада не передана федерації. Отже, освітнє законодавство та управління освітньою системою первинно є відповідальністю земель. Це особливо справедливо для шкільної системи, вищої освіти та навчання дорослих.

Конституцією визначені сфери та перелік федеральних повноважень у галузі освіти. Це зокрема стосується таких сфер в освіті: регулювання початкового навчання на підприємствах та подальшого професійного навчання в межах законів про економіку та працю; регулювання фінансової підтримки для учнів у школах та студентів у вищих закладах освіти, сприяння науковим та педагогічним дослідженням, правовий захист учасників заочних курсів, встановлення загального законодавства щодо принципів вищої освіти. Федерація також відповідальна за правове забезпечення зайнятості на державній службі взагалі та виплату заробітної платні і пільги державним службовцям (у тому числі вчителям та професорам). Землі встановлюють свої більш конкретні положення шляхом розробки і впровадження доцільного земельного законодавства.

Крім розподілу повноважень, як зазначено вище, основний закон створює умови для кооперації федерації з землями, приміром для вирішення спільних завдань створення та поширення закладів вищої освіти та університетських клінік. Щоб координувати це належним чином, федеральний і земельний уряди формують плануючий комітет для побудови вищої школи, очолюваний федеральним міністром освіти, науки і технології, а для роботи в комітеті також залучаються федеральний міністр фінансів та один міністр з кожної землі. Федерація може також укласти угоди з землями, щоб взаємодіяти в освітньому плануванні та фінансуванні педагогічних і наукових досліджень та проектів міжземельного значення. У створеній для такої колективної діяльності федерально-земельній комісії з освітнього планування та стимулювання досліджень представлені федеральний і земельні уряди. Професійне навчання на підприємствах та професійна освіта в школах підпада-

Рисунок 8.32

НІМЕЧЧИНА



ють під роздільну юрисдикцію. Федеральний уряд відповідальний за формулювання навчальних інструкцій, тоді як земельний - створює базові навчальні програми. "Протокол спільної угоди" 1972 р. забезпечує основу для необхідної координації між федеральним та земельними урядами. Крім того, уряди земель співпрацюють між собою як у сферах освіти, де повноваження надані землям, так і у сферах, що регулюються федеральними законами остільки, оскільки земельні закони потрібні для впровадження та застосування федеральних. Міністри та сенатори, які відповідальні за освіту, дослідження та культурні справи в землях, працюють спільно в постійній конференції міністрів освіти, та культурних справ земель. Ця конференція міністрів була заснована угодою між землями і має справу з культурними та освітніми проблемами міжрегіонального значення з метою досягнення спільної позиції та з урахуванням взаємного інтересу. Культурна політика інтерпретується широко, щоб включати освіту, дослідження, культуру і спорт. Співробітництво веде до спільного та співставимого розвитку у широкій сфері.

Угода між землями 1964 р., яка була переглянута в 1971 р., гарантує єдину фундаментальну структуру шкільної системи в Німеччині. До речі, угода охоплює початок і тривалість денної обов'язкової освіти, дати початку та закінчення навчального року, тривалість шкільних канікул, назву і організацію різних типів освітніх закладів, головні гарантії того, що учні можуть переходити від школи одного типу до іншого, якщо виконуються певні передумови, початок і послідовність вивчення іноземної мови, визнання сертифікатів, що видаються, та кваліфікації викладачів, опис системи позначень, які використовуються для шкільних доповідей і екзаменів з підготовки викладачів. У наступних резолюціях постійний комітет визначив додаткові загальні риси шкільної системи та сприяв взаємному визнанню кваліфікацій в усіх землях.

У сфері вищої освіти землі уклали угоду щодо стандартизації системи вищої освіти і досягли численних домовленостей стосовно вищих освітніх закладів. Кооперація між постійною конференцією міністрів та асоціаціями закладів вищої освіти, представлених їх ректорами і президентами, створила зв'язки між державними органами, які управляють вищою освітою у землях, з одного боку, та органами самоврядування вищих освітніх закладів, з другого. Ця кооперація набула конкретної форми в угодах щодо змісту і організації державних та академічних екзаменів.

Услід за відновленням єдиної Німеччини у 1990 р. освітня політика сфокусована на об'єднанні одинадцяти старих та п'яти нових земель у сфері освіти, науки, культури і спорту. Внутрішня єдність викликала політичні та організаційні зусилля, спрямовані на встановлення загальної і порівнянної базової структури для освіти, особливо для шкільної системи, та загальної, незважаючи на диференційованість архітектури вищої освіти.

Контроль, управління та фінансування. Дошкільною освітою в основному займається дитяча та молодіжна соціальна служба. У більшості земель урядовий нагляд за дошкільними закладами забезпечується соціальним міністром, хоча в деяких землях це виконується міністрами освіти та культурних справ. Місцеві служби соціального захисту молоді відповідальні за управління. Тільки дошкільні класи для п'ятирічних дітей, які ще не набули у розвитку обов'язкового шкільного віку, та шкільні дитячі заклади для шестиліток, які ще не досягли достатнього рівня для відвідування школи, контролюються шкільними органами.

Майже 70% дошкільних закладів освіти управляються добровільними органами дитячих та молодіжних соціальних служб (переважно церковних та благодійних асоціацій), тоді як решта 30% підтримуються місцевими урядовими органами. Дошкільні освітні заклади, що керуються добровільними органами, також наглядаються і фінансово підтримуються землями та общинами. Незважаючи на виділення основних асигнувань для цих цілей (та церковні податкові надходження у випадку, коли церква керує закладом), батьки дітей дошкільного закладу повинні платити різні суми, які у ряді випадків залежать від їх доходу. Місцева молодіжна соціальна служба оплачує подібні витрати на дітей, батьки яких мають низькі доходи. Таким чином, на відміну від шкільної та вищої освіти, дошкільна освіта не звільняється від плати.

Відповідно до основного закону та земельних конституцій повна шкільна система підпадає під нагляд та відповідальність держави. Земельні міністерства освіти та культурних справ мають граничну владу щодо контролю та управління закладами, які забезпечують загальну та професійну освіту. Шкільний контроль включає мандат планувати та організовувати всю шкільну систему. Влада земель поширюється не тільки на організацію шкіл, визначення цілей навчання та зміст

навчальних курсів, але й на контроль за роботою викладачів та іншого персоналу. Освітнім цілям, встановленим у законах про освіту, надана конкретна форма в програмах, за які відповідальні земельні міністерства освіти та культурних справ. Міністерства визначають програми навчальних предметів у різних за типами і рівнями шкіл. Ці навчальні програми звичайно вдосконалюються у спеціальних програмних планових комісіях викладачами, яким допомагають інші спеціалісти. Перед впровадженням навчальної програми здійснюється процедура, яка гарантує участь асоціацій і представників батьків, учнів та викладачів. Для запровадження програм навчальних предметів використовуються відповідні підручники, які затверджуються міністерствами. Перелік погоджених підручників регулярно публікується.

Управління школами звичайно має трирусну структуру, в якій земельні міністерства освіти і культурних справ формують верхній ярус, шкільні департаменти регіональних урядів або служби незалежних шкіл вищого рівня - другий ярус, і шкільні служби на місцевому, міському або общинному рівні - найнижчий ярус. В деяких землях та в містах-землях шкільне управління базується на двоярусній системі, а в містах-землях часом має один ярус. При цьому середній або найнижчий ярус виключається. Гімназії (школи нижчої та вищої середньої освіти, що забезпечують поглиблену загальну освіту), загальноосвітні школи, професійні школи і в більшості випадків реальні школи (неповні середні школи, що забезпечують широку загальну освіту) звичайно контролюються властями середнього рівня (регіональними урядами) або вищими органами (міністерствами) безпосередньо. Значно численніші початкові школи, неповні середні школи, що провадять базову загальну освіту, певні спеціальні школи і в деяких землях реальні школи все ще контролюються шкільними органами нижчого рівня.

Як правило, школи державного сектора керуються місцевими органами. Це означає, що місцеві органи відповідальні за заснування, організацію та менеджмент закладів, які вони повинні також фінансувати. Державні повноваження стосовно керівництва школами (тобто повноваження землі), крім деяких випадків, обмежені школами, чия сфера впливу та значення сягає за межі общини. Наприклад, школи з частковим акцентом на навчанні в мистецтві або спорті, певні технічні школи, заклади загальної підготовки дорослих для вищої освіти і спеціальні школи працюють під опікою землі. Крім повноважень щодо шкільної організації та задоволення матеріальних потреб, орган, що забезпечує управління, відповідальний за адміністративний персонал (тобто невикладацький склад), тоді як земля звичайно відповідальна за викладацькі кадри.

Школи, які керуються добровільними органами, також є предметом державного контролю. Щоб випускні сертифікати таких шкіл визнавались, діяльність цих шкіл повинна узгоджуватись з відповідними державними інструкціями, що стосуються навчальних курсів, викладацької кваліфікації та екзаменів. Інструкції земель, які управляють цими школами, враховують спеціальні освітні інтереси останніх.

У принципі, відвідування всіх державних шкіл звільнене від плати. Навчальні матеріали, яких потребують учні, забезпечуються або безкоштовно, або можуть надаватися в школі. У випадках, коли учням дають матеріали тимчасово, від батьків інколи може вимагатись часткова плата залежно від їх доходу.

На федеральній правовій основі учні віком від 10 років у загальних та професійних школах можуть отримувати фінансову допомогу у формі грантів, якщо вони не мають іншого джерела підтримки або фінансування (особливо від батьківського доходу), щоб задовольнити освітні вимоги. Для певного типу шкіл фінансова підтримка учнів залежить від того, чи далеко від батьківського дому місце навчання або чи повинен учень жити поза домівкою. Навчальна допомога надається для підтримки і освіти учнів; при цьому учнівський власний дохід і заощадження, враховуючи батьків, беруться до уваги. Крім того, більшість земель мають інструкції, за якими учням середньої школи вищого рівня, котрим не визначена фінансова допомога федеральним законом про навчальну допомогу, може за певних обставин надаватись допомога з власних земельних коштів.

Професійною освітою в школах відає виключно земельний уряд, тоді як федеральний уряд відповідальний за професійну підготовку на підприємствах. Підприємства і професійні школи не здійснюють навчання ізольовано один від одного. Курси, які вони пропонують, координуються за змістом та організацією в межах основних принципів двоїстої системи професійної освіти. Ця кооперація, в якій бізнес та індустрія - включаючи і роботодавців, і працівників через їх державно-правову самоврядну організацію - також беруть участь у професійному навчанні, є інсти-

туалізованою за законом на федеральному, земельному, регіональному і підприємницькому рівнях.

На федеральному рівні міністерство освіти, науки і технології відповідальне за координацію у сфері професійного навчання на підприємствах. Представники асоціацій роботодавців, профспілкових союзів, земельних та федерального урядів працюють разом на рівній основі у Федеральному інституті професійної освіти. Інститут консультує федеральний уряд у справах щодо професійного навчання. Він також готує навчальні інструкції для тієї частини професійної підготовки, що здійснюється на підприємствах, для затвердження федеральним урядом. Федерація і землі координують навчальні інструкції з основними навчальними програмами для професійної школи.

На земельному рівні комітети, що складаються з представників роботодавців, професійних спілок та земельних міністерств, формуються для того, щоб мати справу з професійною освітою. Вони дають поради *земельним урядам стосовно професійного навчання*. На регіональному рівні організації для ділового самоврядування (палати індустрії, *комерції, ремесел, агрокультури, незалежних* професій) відповідальні за консультування, нагляд та визнання професійної підготовки на підприємствах у межах регіону згідно з чинним законодавством. На фірмах, що проводять навчання, обрані ділові представники мають право брати участь у плануванні і впровадженні професійного навчання на підприємствах та у призначенні викладачів.

Як правило, заклади вищої освіти мають статус корпоративного органу і є державними закладами під управлінням земель. Вони користуються правом самоврядності в межах основного законодавчого забезпечення. Вищі заклади освіти складають свої власні статути, які затверджуються земельним урядом. В земельному уряді відповідальність за вищі освітні заклади покладається на міністрів, *що керують наукою та дослідженнями*. Крім звичайних вищих закладів освіти, які відкриті для всіх, федерація та землі також керують спеціальними закладами вищої освіти, до яких приймаються лише спеціальні групи. Серед цих закладів університети федеральних збройних сил та такі, що готують для федерації і земель державних службовців. Також існує кілька вищих освітніх закладів, якими відає церква, із статусом корпоративного органу та декілька приватних закладів вищої освіти.

Основи законодавства про вищу освіту встановлюють загальні принципи організації та управління вищими освітніми закладами, педагогічним і художнім персоналом та кооперації всіх членів закладу в їх самоврядуванні. Землі в межах своєї юрисдикції на основі і в контексті земельних законів, що регулюють вищу освіту, конкретизують організаційні та управлінські засади діяльності вищих закладів освіти.

У справі управління існують кооперативні взаємовідносини між відповідальним земельним міністром та вищим освітнім закладом. У межах унітарного управління функції *закладу включають як академічні, так і* управлінські справи, приміром, управління персоналом, економікою, бюджетом, фінансами. *Відповідальний земельний міністр або* уряд зберігають законний контроль (деякою мірою також академічний контроль), повноваження засновувати та організовувати заклади та кінцеву владу у справах фінансування та персоналу.

Що стосується контролю, то заклади вищої освіти встановлюють програми для всіх навчальних курсів, які мають бути подані на розгляд відповідному земельному міністрові. Екзаменаційна процедура здійснюється різними шляхами. Для курсів, що ведуть до державного екзамену, екзамени встановлюються міністром, який відає предметною галуззю. Для встановлених вищими закладами освіти екзаменів заклади самостійно видають екзаменаційні інструкції, як і у випадку навчального регулювання. Ці екзаменаційні інструк*ції повинні бути затверджені компетентним земельним міністром [356,398].*

ОБ'ЄДНАНЕ КОРОЛІВСТВО (АНГЛІЯ І УЕЛЬС)

Населення - 57,9 мільйона
Поділяється на Велику Британію
(Англія, Уельс і Шотландія)
та Північну Ірландію

ПРИНЦИПИ ОСВІТИ

Освіта базується на принципі, що всі діти від 5 до 16 років повинні здобувати денну освіту. Навчальна програма має бути збалансована, з широкою базою, враховувати вік, здібності, схильності та будь-які спеціальні потреби дітей. Усім дітям 5-16 років надане право безплатного навчання. Будь-яка наступна денна освіта також вільна від плати для учнів до 19 років. Студенти, які навчаються у вищих закладах освіти, мають вносити плату, що часто покривається грантами.

Освіта децентралізована. Відповідальність за різні освітні послуги ділиться між центральним і місцевим урядами, церквами, іншими добровільними організаціями, управлінськими органами закладів освіти та викладацьким складом.

Загальні повноваження щодо всіх освітніх аспектів надані департаменту освіти (в Англії), Уельській службі, Шотландській службі освітнього департаменту та департаменту освіти Північної Ірландії. Департамент здоров'я і соціального забезпечення відповідальний за певне дошкільне обслуговування, а департамент зайнятості - за окремі види освітньої підготовки. Практичним навчанням відає департамент зайнятості в Англії, Уельська служба (за консультаціями з департаментом зайнятості), Шотландське підприємство, Гірське та острівне підприємство Шотландії, Агентство підготовки та зайнятості в Північній Ірландії. Забезпечення освіти, що фінансується громадськістю, традиційно здійснюється місцевим урядом. В Англії та Уельсі фінансові та управлінські повноваження передано від місцевих освітніх органів до органів управління окремих шкіл та коледжів. Структура практичної підготовки вироблена в Англії та Уельсі радою з навчання та підприємництва та у Шотландії місцевими підприємницькими компаніями. Всі заклади вищої освіти в Об'єднаному Королівстві автономні.

Той факт, що освітні системи Англії і Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії регулюються незалежним законодавством, обумовлює варіації організації, управління і контролю освіти, а також освітньої термінології і назв закладів освіти. Освітні системи в Англії та Уельсі, Шотландії, Північній Ірландії різні.

ОСВІТНЯ СИСТЕМА (АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСУ)

Дошкільна освіта. Понад 90% 3 і 4-річних дітей здобувають ту чи іншу форму дошкільної освіти: 26% прийняті до підтримуваних державою дошкільних закладів і класів; 24% - в дошкільні класи державно підтримуваних початкових шкіл (в основному 4-річні діти у підготовчих класах); 4% - до спеціальних та незалежних шкіл і 41% відвідує ігрові групи.

Початкова і середня освіта. Діти шкільного віку (від 5 до 16 років) мають навчатися у державних школах за національним навчальним планом. Він поділяється на чотири "ключові стадії", які відповідають різним групам шкільних років. Учні починають ключову стадію 1, коли вони досягають обов'язкового шкільного віку 5 років. Ключові стадії 1 і 2 утворюють початкову, а стадії 3 та 4 - середню фазу.

Національний навчальний план передбачає систематичні оцінки учнівського прогресу. Це включає тестування з англійської мови і математики в кінці ключової стадії 1, з англійської мови, математики та природничих наук при завершенні стадій 2 і 3. Загальний сертифікат середньої освіти фіксує виконання національного навчального плану.

Державна політика проголошує диверсифікацію в шкільній освіті. Хоча більшість шкіл загальноосвітні, окремі території мають також граматичні і середні сучасні школи, які відповідно розраховані на дітей з високими та низькими здібностями. На більшості територій діє двоярусна система початкової і середньої школи з переведенням дітей з одного рівня на другий, проте деякі території мають триярусну систему початкової, середньої і вищої середньої школи. Заохочується розвиток середніх шкіл, що спеціалізуються в окремих предметних галузях, приміром, таких, як технологія. На деяких територіях вибір розширюється завдяки школам, що підтримуються грантами, та міським технологічним коледжам.

Стандарти досягнень і якість освіти контролюються через періодичну незалежну інспекцію шкіл за чотирирічним циклом службою стандартів в освіті.

Як на початковому, так і на середньому шкільному ступенях, в Англії та Уельсі існує три основні категорії підтримуваних держа-

вою шкіл, які управляються і фінансуються різними способами:

- графські школи фінансуються в цілому через місцеві освітні органи. Ці органи делегують значні повноваження щодо витрачання коштів шкільним органам управління, проте залишають за собою право нагляду і фінансування централізованих послуг;

- добровільні контрольовані школи, що належать благодійним фондам, переважно церквам. Місцеві освітні органи зберігають певну владу над школами, проте управителі мають достатньо свободи дій щодо навчального плану, відображуючи цілі церкви або добровільної організації, які забезпечують школу;

- добровільні державно підтримувані школи також належать благодійним організаціям. Вони призначають більшість членів керівного органу, який приймає шкільний персонал. Управителі вільні у діях стосовно певних аспектів навчального плану, зокрема щодо релігійної освіти та орієнтації богослужіння у колективі. Їх фінансування регулярно надходить від місцевих освітніх органів у такий самий спосіб, як і для графських шкіл. Ці органи відповідальні за частину капітальних витрат та ремонти, але повноваження щодо більшості подібних видатків надані школам, які мають право витрачати до 85% грантів.

Підтримувані грантами школи звільнені від контролю місцевих освітніх органів і фінансуються центральним урядом через агентство фінансування шкіл та агентство департаменту освіти. Кожна школа контролює її повний бюджет і встановлює свою власну політику в межах національних керівних принципів освітнього законодавства.

Пропорції цих різних категорій шкіл варіюються між початковим і середнім ступенями та по різних частинах країни.

Батьки вільні здійснювати освіту дітей у незалежних освітніх закладах, якщо спроможні сплачувати внески. Незалежними можуть бути як дошкільні заклади, так і школи. Урядом запроваджено систему допоміжних місць, яка дає змогу учням з сімей з низькими доходами відвідувати обрані незалежні освітні заклади, забезпечуючи бідні сім'ї допомогою для відшкодування навчальної плати і деяких інших витрат. Існує приблизно 35 тис. допоміжних місць в Англії та Уельсі.

Спеціальна освіта. Задоволення більшості дитячих потреб у спеціальній освіті здійснюється в початкових і середніх школах та коледжах подальшої освіти. Окремі діти з специфічними потребами відвідують для постійного або часткового навчання спеціальні школи. Молоді люди, що закінчили такі школи, можуть далі вступати до коледжів подальшої освіти та вищої освіти.

Післясередня освіта. Молодь віком від 16 до 19 років може навчатися або в школі шостої форми або в коледжі подальшої освіти. Ці заклади надають три типи кваліфікації: сертифікат загальної освіти; широкопрофільні загальнонаціональні професійні кваліфікації; практико-спеціалізовані національні професійні кваліфікації. Стаціонарні програми типово тривають один або два роки. Деякі коледжі пропонують програми доступеневого або ступеневого рівня. Зазначені та інші кваліфікації можуть також набуватись дорослими в коледжах подальшої освіти.

Вища освіта. В Англії 130 університетів і коледжів вищої освіти отримують державне фінансування для забезпечення вищої освіти. Крім 46 "старих" університетів, вони включають 34 "нові" університети - переважно колишні політехнічні освітні заклади - і 50 коледжів. Деякі коледжі подальшої освіти забезпечують вищу освіту. Університети та коледжі є автономними закладами, що відповідальні за управління їх власними фінансами, адміністративними і академічними справами, включаючи навчальні програми, прийом та екзаменування. Університети надають свої власні ступені; більшість коледжів присуджують ступені, що визнаються університетами.

Багато програм ведуть до бакалаврського ступеня і вимагають трьох років стаціонарного навчання. Також пропонуються більш короткі програми з наданням дипломів. Існують післябакалаврські (магістерські) програми, що забезпечують ступінь магістра, та дослідницькі програми, які завершуються присудженням докторського ступеня. Для цих рівнів передбачені програми без відриву від трудової діяльності, що потребують більше часу для їх завершення. Крім традиційних університетів і коледжів вищої освіти створено відкритий університет, який реалізує через засоби масової комунікації та дистаційне навчання понад 18 освітніх програм.

Освіта дорослих. Приблизно 65% студентів вищої освіти і 60% студентів подальшої освіти мають вік понад 21 рік. Дорослі можуть поновити свою освіту, мати доступ до широкого кола програм подальшої та вищої освіти, включаючи підходящі короткотермінові програми.

Практичне професійне навчання. Державний секретар зайнятості уповноважений ініціювати визначення цілей та пріоритетів для

практичного навчання у Великобританії в цілому і частково відповідає за професійну підготовку в Англії, здійснювану департаментом зайнятості через ради з навчання та підприємництва. В Уельсі повноваження щодо практичного навчання залишаються за Уельською службою, і зазначені ради укладають контракт безпосередньо з державним секретарем Уельсу.

Згадані ради діють на територіальній основі. Однак існують автономні органи, які *здійснюють повноваження щодо практичного* навчання через індустріальний сектор (організації промислового навчання) та для конкретних професій або груп професій (ініціативні органи). Різні екзаменаційні органи присвоюють кваліфікації, частина яких підлягає акредитації національною радою з професійних кваліфікацій.

Забезпечувати практичні навчальні курси уповноважені приблизно 500 закладів подальшої освіти, кілька сот управлінських агентств (деякі з них можуть бути коледжами), навчальними організаціями приватних підприємств та індивідуальними работодавцями.

В Англії і Уельсі діють 82 навчальні та підприємницькі ради. Вони є незалежними компаніями, мета яких залучати місцеву індустрію до ідентифікації навчальних потреб і організації навчання. Отже, місцеві навчальні потреби можуть бути задоволені ефективно. Ці ради відповідальні за реалізацію фінансованих урядом навчальних систем, таких, як навчання молоді. У задоволенні практичних навчальних потреб місцевих територій ради кооперуються із закладами подальшої освіти у плануванні курсового забезпечення та фінансування спеціально розроблених курсів через практично орієнтовану систему подальшого навчання. Усі управлінські органи коледжів подальшого навчання включають представників рад. На національному рівні такі ради представлені у радах фінансування подальшого навчання і відповідальні за розвиток зв'язків між освітою та індустрією.

Організації індустріального навчання сприяють розвитку практичної підготовки у межах їх промислового сектора. Вони забезпечують поради та інформацію для роботодавців, а також специфічні стандарти компетентності у відповідних індустріальних галузях, включаючи розвиток національних професійних кваліфікацій.

Ініціативні органи включають представників роботодавців та працівників їх професійних сфер і уповноважені визначати стандарти компетентності, пов'язані з конкретними професіями або групами професій. Багато таких ініціативних органів є також навчальними та підприємницькими органами. На *рис. 8.33* узагальнено подано освітню систему Англії і Уельса [30,33,339,383,384,394,398].

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Центральні органи. Департамент освіти відповідальний за всі аспекти освіти в Англії, водночас департамент зайнятості уповноважений *забезпечувати професійні* навчальні програми та певну первісну спеціальну підготовку. Уельська служба відає як загальною освітою, так і професійним навчанням. Центральні органи:

- визначають національні цілі та формулюють національну політику, включаючи національний навчальний план та оцінку досягнень населення шкільного віку;
- організовують дослідження і підтримують роботи з розвитку шкільної програми та удосконалення державних екзаменів;
- встановлюють мінімальні стандарти освітнього забезпечення, оцінюють як його якість, так і ефективність.

Центральні органи уповноважені втручатися, якщо окремі місцеві освітні органи або керівні органи закладів освіти не виконують належним чином свої функції. Центральні органи також мають у своєму розпорядженні такий важливий засіб впливу і контролю, як розподіл певних ресурсів - наприклад, надання дозволу позичати гроші на шкільне будівництво та виділення грантів на освітню підтримку і навчання для конкретних цілей.

Департамент освіти також відповідальний за підготовку шкільних викладачів і встановлює вимоги, які має задовольняти програма педагогічної освіти, якщо вона забезпечує надання кваліфікованого учительського статусу. Згідно із законом цей орган також відповідає за визначення заробітної плати викладачів та умов їх роботи. Департамент публікує настанови на допомогу місцевим підприємницьким компаніям і школам у виконанні законодавства, освітніх нормативів.

Очолює департамент державний секретар освіти. Йому допомагають один чи більше державних міністрів. Державний секретар Уельсу, якому допомагає державний міністр, здійснює ті самі функції стосовно освіти, які в Англії виконує державний секретар освіти. Однак, хоча він відповідальний за забезпечення викладачами, їх атестація та заробітна плата залишаються у віданні державного секретаря освіти.

Рисунок 8.33

ОБ'ЄДНАНЕ КОРОЛІВСТВО
(АНГЛІЯ ТА УЕЛЬС)

За освітнім законом 1993 р. спеціальний орган шкільної програми та оцінювання в Англії і орган навчальної програми та оцінювання в Уельсі ділять повноваження стосовно національної навчальної програми і пов'язаного з нею оцінювання за ключовими ступенями розвитку в межах чіткої системи оцінок та стандартів.

Щодо екзаменів в Англії існує національний кодекс застосування, але адміністративна відповідальність пов'язана з чотирма екзаменаційними групами та п'ятьма екзаменаційними органами, які є приватними компаніями, що засновані на територіальній основі.

Уельський спільний освітній комітет діє як загальний екзаменаційний орган, а також для проведення технічних екзаменів у подальших закладах освіти. Він також координує і здійснює забезпечення широкого кола програмних матеріалів для уельської мови.

Місцеві органи. За освітнім законом 1944 р. забезпечення та організація державних освітніх шкіл і освіти дорослих є компетенцією місцевих рад (у графствах, столичних, лондонських районах), що мають повноваження місцевих освітніх органів. В Англії та Уельсі їх 116, основними обов'язками яких є:

- планування і забезпечення шкільних місць;
- оцінка політики прийому до школи та організація батьківських звернень;
- встановлення шкільних бюджетів, розподіл фондів, публікація інформації про фінансування окремих шкіл, підготовка огляду місцевого керівництва шкільною системою та визначення термінів і дат канікул;
- оцінювання якості освіти та здійснення первинних заходів щодо виявлення шкіл ризику;
- оцінка та задоволення спеціальних освітніх учнівських потреб;
- забезпечення освітньої психології, побутового обслуговування, безпечності відвідування школи;
- організація шкільного транспорту для учнів, які того потребують;
- надання освіти дітям, які не можуть відвідувати школу;
- керівництво учнівськими нагородами;
- забезпечення освіти дорослих та обслуговування молоді у вільний від навчання час.

Ці органи можуть здійснювати додаткові послуги, які вважають за потрібні. Кожний орган має освітній комітет, що визначає і оцінює виконання цих обов'язків, проте повсякденне управління освітою делегується головному освітньому службовцю (директору освіти), якому допомагає професійний та технічний персонал і радники. Однак освітній закон 1993 р. скасував вимогу, щоб дані органи призначали комітети.

Прогресуюче законодавство розширило фінансові та керівні обов'язки шкіл. За законом 1988 р. та іншими інструкціями управлінські органи всіх початкових та середніх шкіл мають делегований бюджет для покриття більшості поточних витрат. У 1996-97 навчальному році впроваджуються система передачі бюджетів спеціальним школам. Ця система делегування бюджетів не застосовується для дошкільних освітніх закладів.

Рівень закладу Як зазначалось, школи, які фінансуються або підтримуються державою, поділяються на три категорії: графські школи, добровільні контрольовані школи і самоврядні грантові школи. Графські школи засновуються та повністю фінансуються місцевими освітніми органами і керуються управлінськими органами кожної школи. Вони позаконфесійні. Добровільні школи засновуються релігійними або благодійними організаціями. Але їх поточні та більшість капітальних витрат покриваються освітніми органами. Фінансуючі органи утримують частинний контроль за управлінням цими школами. Третя категорія шкіл утворена законом про реформу освіти 1988 р. Це графські школи, які не контролюються органами освіти і отримують фінансування через агентство фінансування шкіл або в Уельсі через Уельську службу. Всі школи, що підтримуються місцевими органами освіти, за згодою батьків подають заявки на грантовий статус. Самоврядні грантові школи фінансуються на тому самому рівні, що й школи, які підтримуються освітніми органами. Проте отримують додатковий дозвіл, щоб компенсувати витрати певного обслуговування, які звичайно забезпечуються освітнім органом. У 1994 р. одній тисячі шкіл Англії та 16 школам Уельсу було надано статус самоврядних субсидованих закладів.

Освітній закон 1993 р. забезпечив для добровільних та спеціальних шкіл можливість заявляти самоврядний субсидований (грантовий) статус. Управлінські органи шкіл, що підтримуються місцевими освітніми органами, відповідають за керівництво, управління та експлуатацію і розвиток шкіл та призначення, менеджмент, оцінку і звільнення викладачів. Місцеві освітні органи проте фактично залишаються роботодавцями викладачів. Місцевий орган освіти, орган управління та головний викладач освітнього закладу ділять

відповідальність за реалізацію національної програми. Практично багато повсякденного керівництва школою покладено управлінським органом на головного викладача.

Орган управління кожної самоврядної субсидованої школи відає всіма аспектами керівництва її справами, включаючи рішення про бюджет та використання персоналу. Він формальний роботодавець викладачів.

Управлінський орган шкіл, що підтримуються місцевим органом освіти, включає представника цього органу, общини, батьків та викладацького складу. Головний викладач є його членом за посадою, проте може вибирати, чи мати йому право повного голосу.

Управлінський орган самоврядної субсидованої школи не має представника освітнього органу і головний викладач повинен бути членом з правом вирішального голосу.

Освітній закон про подальшу та вищу освіту 1992 р. надав автономний статус як асоціаціям (корпораціям) подальшої освіти існуючим коледжам подальшої освіти (як загальної, так і спеціальної), коледжам вищої освіти та коледжам шостої форми, що мають принаймні 15% студентів (у зведеному денному еквіваленті), які відвідують денні курси або курси зайнятості. Ці та кілька інших визначених закладів складають сектор подальшої освіти. Закон передав контрольні функції та повноваження від місцевих органів освіти до закладів подальшої освіти.

Управління закладами подальшої освіти є компетенцією асоціацій або органів управління, голів асоціацій (директорів). Директор відповідає за організацію, спрямування і менеджмент закладу, включаючи визначення академічних заходів після консультацій з педагогічним органом, та за студентську дисципліну. Асоціації складаються з 10-20 членів, включаючи директора і членів від ради з навчання та підприємництва. Інші члени залучаються переважно від місцевого бізнесу та індустрії, проте також включають представників персоналу і студентів (та батьків у коледжах шостої форми). Більшість закладів організовані в департаменти під керівництвом голови департаменту, який відповідальний за всі курси в межах департаменту. Голови можуть делегувати повноваження від секцій департаменту до старшого викладача. На курсовому рівні може бути курсовий тьютор, який діє як координатор для курсової команди та звітує перед головою департаменту за якість курсів. У найбільших закладах кілька департаментів можуть групуватися у факультети або школи.

Всі заклади вищої освіти є автономними утвореннями з повною компетенцією щодо освітнього забезпечення і внутрішньої організації. Університети та деякі інші вищі заклади освіти присуджують свої власні ступені і дипломи. Проте кваліфікації менших закладів мають бути підтверджені університетами. Окремі заклади визначають методи навчання та оцінювання, але їх стандарти повинні задовольняти ради з фінансування вищої освіти.

Загальним керівником університету є віце-канцлер. Керівник адміністративного сектора звичайно називається реєстратором. Найстаршим управлінським органом виступає суд, який включає старший персонал та обраних зовнішніх членів і визначає справи загальної політики. Наступним найстаршим органом є сенат, який складається з професійного персоналу, керівників департаментів та представників інших об'єднань, таких, як непрофесійний персонал і професійні спілки. Він приймає рішення у справах, які знаходяться поза компетенцією факультетів. Для адміністративного управління університети групують споріднені департаменти у факультети. Всі члени викладацького складу входять до відповідного факультету і від факультету вимагаються певні дії і рішення, такі як удосконалення нових курсів та присуджуваних ступенів. Інші заклади вищої освіти мають подібні внутрішні підрозділи.

Інспектування. За освітнім законом 1992 р. загальна відповідальність за шкільну інспекцію покладається на їх величності головного інспектора шкіл Англії та Уельсу відповідно. Служба головного інспектора в Англії відома як служба стандартів в освіті, а в Уельсі - як служба її величності головного інспектора шкіл Уельсу.

Всі заклади освіти, які отримують гранти з державних фондів, підлягають зовнішній оцінці. Школи в Англії інспектуються з чотирирічним циклом згідно з освітньою інструкцією 1993 р. Школи в Уельсі інспектуються з п'ятирічною періодичністю. Нова система запроваджена для середніх шкіл у 1993 р. та для початкових шкіл у 1994 р.

Служба головного інспектора в Англії має професійну та адміністративну частини. Професійну частину складає її величності інспекція, що налічує близько 220 інспекторів, які відповідальні за гарантування якості нової системи та за інтерпретацію і доповідь інспекційних висновків. Адміністративна частина уповноважена розвинути коло регуляторних та фінансових функцій.

Закон про освіту (1992 р.) також утворив три категорії шкільних інспекторів: реєстра-

ційних інспекторів, команду професіоналів та світських інспекторів. Реєстраційні інспектори є підготовленою командою керівників, які за контрактом проводять шкільну інспекцію від імені її величності головного інспектора. Професіональна команда може здійснювати експертизу окремого аспекту шкільної роботи, наприклад фінансування, менеджменту або навчальних програм. Від світських інспекторів вимагається внесок у загальносмисловий огляд шкіл з точки зору кого-небудь, хто ніколи не був професіонально залучений в освіту. Вони можуть бути запрошені з місцевої общини або з індустрії чи торгівлі. Як професіональна команда, так і світські інспектори готуються для використання основних засад інспектування.

Після впровадження закону про подальшу та вищу освіту (1992 р.) інспекція ради фінансування подальшої освіти Англії уповноважена оцінювати якість освітнього забезпечення в межах її сектора, а підрозділ оцінки якості ради фінансування вищої освіти Англії оцінює якість вищої освіти. В Уельсі існує спільний для подальшої та вищої освіти підрозділ оцінки якості, який за законом може просити службу головного інспектора Уельсу проінспектувати заклади подальшої освіти.

Фінансування. Витрати на освіту для людей, які відвідують школи, що підтримуються місцевими освітніми органами, діляться між центральним та місцевим урядами. Кожен місцевий орган освіти здійснює як капітальні, так і поточні видатки на освіту. Більшість видатків є поточними і покривають заробітну плату викладачів, інші - витрати закладу та централізовані послуги місцевих освітніх органів.

Поточні витрати, що здійснюють місцеві органи освіти та управлінські органи, покриваються частково субсидіями від центрального уряду, частково доходом від ради податків та платами за послуги місцевої влади. Гранти центрального уряду базуються на урядових стандартних оцінках потреб органів управління у видатках порівняно з місцевим доходом. Приблизно така сама схема діє в Уельсі, проте всі субсидії центрального уряду забезпечуються через Уельську службу.

Капітальні видатки спрямовуються на будівництво та обладнання. Повна сума, яку місцеві органи можуть витратити як капітальні видатки, також визначається щорічно центральним урядом. Додаткове фінансування на підтримку освіти місцеві органи управління можуть запросити у спеціальному фонді грантів департаменту освіти та Уельської служби. Це фінансування, більша частина якого має бути передана школам, для певних пріоритетних проектів, визначається державним секретарем.

Місцеві освітні органи встановлюють бюджет всієї освітньої служби на відповідній території. Вони визначають фінансування для окремих шкіл згідно з нормативами. Шкільний управлінський орган та головний викладач інформуються про сумарний річний бюджет школи і повністю відповідають за його видатки.

Початкові та середні школи, що державно підтримуються, можуть не брати плати за навчання, підручники, канцелярське приладдя. Однак освітній закон 1988 р. дозволяє місцевим органам освіти вводити плату за деякі позапрограмні заходи у позашкільний час. Плата не може впроваджуватися за будь-які заходи протягом шкільного дня (за винятком індивідуального музичного навчання, яке забезпечується інакше ніж виконання вимог щодо державного екзаменування або національної програми). Так само плата може не братись за позашкільні заходи, що проводяться як частина екзаменаційної програми, або на виконання встановлених вимог національної програми чи релігійної освіти. Проте школи мають право пропонувати батькам робити добровільні внески.

За положенням освітнього закону (1993 р.) у 1994 р. було утворено агентство з фінансування шкіл з метою оцінки та управління грантами для самоврядних субсидованих шкіл в Англії. Коли процент учнів з даної місцевості, які навчаються в таких школах, перевищує 10% агентство здійснює спільні повноваження з відповідним місцевим органом освіти для гарантування достатності шкіл. Якщо ж кількість зазначених учнів перевищує 75% агентство бере повну відповідальність за достатність шкіл. У 1994 р. агентства діяли в 48 місцевих органах управління. Додаткове фінансування від агентства доступне для шкіл із залученням субсидій на спеціальні цілі.

Закон надає право державному секретарю Уельсу при потребі засновувати ради з фінансування шкіл. Однак, оскільки лише невелика кількість шкіл в Уельсі вирішили стати самоврядними субсидованими школами, остільки це право практично не реалізується, і школи фінансуються через Уельську службу.

У зв'язку із впровадженням освітнього закону про подальшу та вищу освіту заклади подальшої освіти фінансуються в основному центральним урядом через ради фінансування подальшої освіти Англії та Уельсу відповідно.

Асигнування на поточні витрати сплачуються кожному закладові щорічно. Коледжі можуть отримувати додаткові доходи від студентської плати або за продаж своїх послуг.

Вищі освітні заклади фінансуються переважно центральним урядом через ради з фінансування вищої освіти Англії і Уельсу відповідно, а також через студентську плату. Деякі науково-дослідницькі роботи фінансуються через сім рад з досліджень. Усі заклади заохочуються до пошуку додаткового фінансування через спонсорство шляхом отримання дослідницької винагороди від торговельних і промислових фірм та продажу своїх послуг. Ради з фінансування базують свої рішення на проектній та бажаній кількості студентів.

Незалежні (приватні) заклади. Освітні заклади поза сектором підтримки (відомі як приватні або незалежні школи і коледжі) не отримують субсидії від держави, а фінансуються від плати за освіту та пожертвувань. Вони повинні бути зареєстровані департаментом освіти або Уельською службою, які можуть вимагати від них виправлення недоліків у приміщенні, побуті чи розпорядчих інструкціях. Незалежні школи і коледжі для учнів та студентів будь-якого віку запроваджують плату за навчання.

Освітній закон 1980 р. забезпечує систему допоміжних місць. За цією системою уряд дає *змогу академічно здібним дітям відвідувати* одну з незалежних шкіл, сплачуючи всю або частину платні відповідно до доходу батьків. Такі школи добираються на основі обґрунтованих академічних переваг і навчальних програм.

Від незалежних шкіл не вимагається реалізації національної навчальної програми, проте вони мають переконати інспекторів, що їх програми мають потрібні глибину та ширину відповідно до віку, схильностей і здібностей учнів та спеціальних освітніх потреб, які можуть виникнути.

Законом про освітню реформу (1988 р.) також забезпечується утворення нової категорії незалежних шкіл для учнів віком від 11 до 18 років, міських технологічних коледжів або міських коледжів прикладних мистецтв. Технологічні коледжі мають намір розширити батьківський вибір між школами та започаткувати новий підхід для реалізації освітньої програми з акцентом на науку і технологію, або у випадку коледжів прикладних мистецтв з акцентом на технології художнього творення та виконання. Ці коледжі керуються їх спонсорами або засновниками, які готові покрити або зробити суттєвий внесок у видатки на будівництво та обладнання. Департамент освіти забезпечує видатки на заробітну плату і поточні витрати, спрямовані на виконання коледжем узгодженого контракту. На відміну від інших незалежних шкіл, технологічні коледжі можуть не вводити плату за навчання і мають надавати освіту учням безвідносно до академічних здібностей. Також, на відміну від інших незалежних шкіл, технологічні коледжі повинні забезпечувати національну програму як умову їх субсидування. Перший такий коледж відкрито у 1988 р., а у 1993 р. в Англії було 15 технологічних коледжів та один коледж прикладних мистецтв, проте жодного не було в Уельсі.

Більшість приватних закладів подальшої освіти акредитовані Британською радою з акредитації незалежних закладів подальшої та вищої освіти, яку було засновано органами, відповідальними за підтримку академічних стандартів, для визначення, оцінки та удосконалення якості освітніх послуг у цих закладах.

Існує тільки один заклад вищої освіти в Об'єднаному Королівстві, що незалежний *від урядового фінансування і чиї ступені є* національно визнаними. Це Бакінгемський університет.

Консультативні органи. На освітню політику впливає робота широкого кола консультативних органів, які дають поради центральним урядовим департаментам так само, як і місцевим освітнім органам. Батьки, вчителі, шкільні керівники та студенти можуть робити подання до уряду через національні органи, як і через інші органи, які представляють політичні, релігійні та соціальні інтереси об'єднань.

Час від часу уряд може засновувати комітет запитів, який звичайно готує доповіді, що публікуються, аналізуючи специфічні аспекти освітньої служби (наприклад, дискусійна доповідь з питання програмної організації та класної практики у початкових школах у 1992 р.) [30,383,394,398].

ФРАНЦІЯ

Населення - 57,8 мільйона
Поділяється на 22 регіони і
96 департаментів метрополії та
5 департаментів заморських територій

ПРИНЦИПИ ОСВІТИ

Французька освітня система перебуває під сильним контролем держави. Остання утримує численні повноваження, включаючи встановлення національних навчальних планів, призначення керівників і викладачів, надання дипломів та присудження академічних ступенів. Проте із впровадженням законів про децентралізацію у 1982-1985 рр. багато повноважень передано регіональним і місцевим органам. Державною освітою охоплено 80% населення, що навчається. Основний закон про освіту (1989 р.) визначає її найважливішим національним пріоритетом. Мета освіти - дати повній віковій групі освіту принаймні сертифікованого професійного рівня та 80 відсоткам - рівня бакалавра. У 1993 р. законодавчо встановлено принцип, за яким кожній молодій людині має бути надана можливість здобути професійну підготовку перед тим, як вона залишить освітню систему.

Освіта є обов'язковою для молоді віком від 6 до 16 років. Навчання у державних освітніх закладах безплатне. Офіційна мова освіти - французька.

Уряд відповідальний за визначення та реалізацію освітньої політики в межах законодавства, встановлює загальні принципи. Освітою відають два міністерства - міністерство національної освіти та міністерство вищої освіти і наукових досліджень. Крім того, міністерства сільського господарства і рибальства; праці, зайнятості і професійного навчання; молоді і спорту; культури і французької мови; оборони й інші займаються організацією освіти.

Політикою децентралізації підвищується освітня роль регіонів, департаментів та комун. Так, початкові школи організовуються комунами, коледжі (нижчі середні школи) - департаментами, ліцеї (вищі середні школи) - регіонами. У віданні регіонів перебуває професійна освіта. Після 1980 р. значно зросла самостійність університетів, які є державними закладами, що мають адміністративну, фінансову та академічну автономію. Водночас держава продовжує забезпечувати цілісність системи освіти.

ОСВІТНЯ СИСТЕМА

Дошкільна освіта. Сильно розвинута і популярна, розглядається як невід'ємна частина початкової освіти. Майже всі 3-5-річні діти і 35 відсотків дітей віком 2 роки (53% 2-річних дітей на початок навчального року) відвідують дошкільні заклади, вік прийому до яких 2-6 років.

Початкова освіта. Забезпечується початковими школами протягом п'яти років для віку 6-10 років. Період початкового навчання поділяється на два цикли: цикл фундаментального навчання (починається з підготовчого класу дошкільного закладу і завершується наприкінці першого року навчання в початковій школі); цикл поглибленого вивчення (охоплює останні три роки навчання у початковій школі).

Середня освіта. Складається з двох етапів: перший (протягом чотирьох років для 11-14-річного віку) забезпечується в коледжах, другий (дво- або чотирирічний для професійного навчання, трирічний для загальної чи технологічної (технічної) підготовки відповідно для віку 15-16, 15-18 або 15-17 років) - у професійних, загальних чи технологічних ліцеях. Останні уповноважені присуджувати ступінь бакалавра (професійного, загального або технологічного).

Навчання у коледжі здійснюється за двома циклами: оглядовий та орієнтаційний. Орієнтаційний цикл включає два типи класів - загальної і технологічної підготовки. Завершується навчання у коледжі наданням національного сертифікату про нижчу середню освіту.

Загальні та технологічні ліцеї забезпечують вищу середню освіту, що далі веде до здобуття вищої освіти або працевлаштування. Здобуття загального бакалаврату, як правило, приводить до вступу у вищі заклади освіти; технологічного бакалаврату - вступу у вищі освітні заклади; технічного сертифікату - виходу на ринок праці. Післябакалаврська підготовка здійснюється в ліцеях у підготовчих класах для вступу у вищі школи та у вищих технічних секціях.

Професійні ліцеї надають загальну технологічну і професійну підготовку, що засвідчується сертифікатом професійної здатності або сертифікатом професійної підготовки та після двох додаткових років професійним бакалавратом.

Запровадження вільного професійного вибору у 1985 р. привело шляхом заснування професійного навчання до значного зростан-

ня доступу до бакалаврата. У 1992 р. 65,5% молоді отримували ступінь бакалавра, у тому числі 8,6% через професійну підготовку.

Спеціальна освіта. Забезпечується переважно початковими і середніми школами, а також спеціалізованими освітніми закладами під контролем міністерства національної освіти або міністерства здоров'я. Має справу з учнями з різного роду психічними і фізичними вадами з метою суспільної інтеграції таких дітей.

Вища освіта. Бакалаврат є необхідною умовою здобуття вищої освіти. Вищу освіту забезпечують університети, включаючи університетські інститути, та великі школи, спеціалізовані школи а також післябакалаврські курси в ліцеях. Вступ до університетів, як правило, безконкурсний. Великі школи здійснюють прийом через конкурсні іспити після 1-3-річної підготовки.

Університетська вища освіта складається з трьох циклів, кожний з яких завершується національною кваліфікацією. Перший дворічний цикл готує студентів до навчання на другому циклі або до включення у професійну програму і веде до надання відповідно диплому загальної університетської підготовки або диплому науково-природничої та технічної підготовки. Другий цикл триває два-три роки та передбачає присудження через рік навчання ступеня ліценціата і через наступні один-два роки ступеня метриз або через три навчальні роки інженерного ступеня (магістра інженерії). Третій цикл пропонує спеціалізовану освіту для студентів, які мають метриз, інженерний ступінь або їм еквівалентний. Цей цикл завершується через рік навчання наданням диплома поглибленої спеціалізованої підготовки або диплома поглибленої дослідницької підготовки, який дає змогу через три або чотири роки здобути ступінь доктора, захистивши дисертацію або сукупність праць.

Аналогічно трицикловою є вища медична освіта. Для здобуття державного ступеня доктора залежно від галузі медицини і спеціалізації потрібно навчатися від 5 до 11 років.

Здобуття диплома у великих школах потребує 5 років, у спеціалізованих школах - 3-4 років навчання після бакалаврського рівня.

Учнівство і змінне навчання. Стосуються тих, хто завершив обов'язкову освіту, має вік від 16 до 25 років і вивчає ремесла, промисли, професії частково на роботі за допомогою викладача виробничого навчання і частково в освітньому центрі на основі спеціальних робочих контрактів. Понад три чверті учнів на виробництві залучені до таких центрів, які контролюються промисловими, торговими палатами, індустріальними та професійними компаніями або спільними органами. Частина центрів підконтрольна професійним ліцеям або регіональним органам. Учнівство триває два роки. Змінне навчання складається з етапів: кваліфікаційного контракту від 6 до 24 місяців; адаптаційного контракту не менше шести місяців і наглядового контракту від 3 до 6 місяців. Виробниче навчання веде до першого професійного диплома вищої середньої освіти, а з 1987 р. - до професійного бакалаврата, дипломів про обмежену вищу освіту (вищі технічні дипломи, дипломи технологічних університетів) і навіть інженерних дипломів. Таке навчання стосується понад 10% вікової групи молоді.

Навчання дорослих. Навчання дорослих є важливою функцією державної освіти. Воно запроваджено, зокрема, через програми соціальної підтримки. Державна освіта проте складає малу частину підготовки дорослих: 1,9 млн з 7,8 млн дорослих, які навчалися у 1992 р. Існує три основних джерела фінансування: державні і регіональні органи та бізнес. Останній повинен виділяти 1,4% сумарної заробітної плати на навчання дорослих. Щороку один з п'яти працівників отримує навчальні курси. Уряд забезпечує більшість фінансування підготовчих курсів, що пропонуються безробітним. На *рис. 8.34* узагальнено подано освітню систему Франції [33, 34, 312, 339, 370, 384, 398].

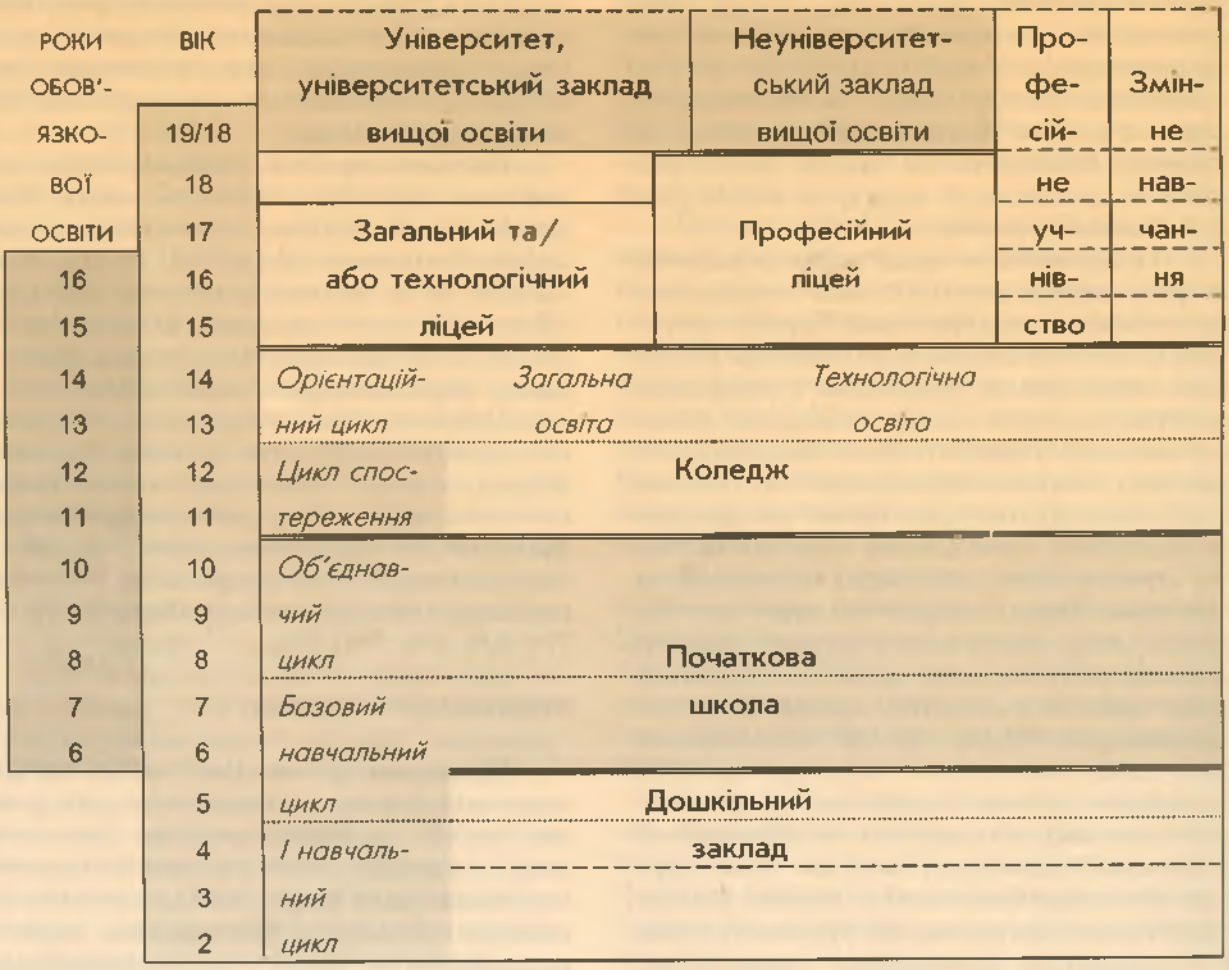
УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Центральні органи. Центральна адміністрація міністерства національної освіти включає дев'ять освітніх управлінь: управління шкіл; управління ліцеїв і коледжів; управління викладацьких кадрів ліцеїв і коледжів; управління загальних і міжнародних справ та співробітництва; управління адміністративного, допоміжного та обслуговуючого персоналу; головне управління фінансів і адміністративного контролю; управління оцінки та планування; управління інспекції і керівного персоналу; управління інформації та нових технологій.

Центральний апарат міністерства вищої освіти і наукових досліджень включає чотири основних управління: головне управління вищої освіти; головне управління адміністрації, людських ресурсів та фінансових справ; головне управління досліджень і технологій з управлінням інноваційних, технологічних та регіональних робіт; управління наукової і тех-

Рисунок 8.34

ФРАНЦІЯ



нічної інформації та бібліотек, а також делегацію з європейських і міжнародних відносин та для франкомовного населення.

Держава встановлює керівні принципи і програми. Як і в минулому, вона наглядає за прийомом, навчанням персоналу, управлінням ним, встановлює статус та порядок діяльності організацій, установ, закладів і забезпечує їх необхідними викладацькими та адміністративними посадами. Міністр національної освіти визначає дати шкільних канікул. Тривалість академічного року встановлюється на основі роботи протягом 316 напівднів.

Регіональні органи. Французька метрополія та її заморські території розділені на 28 навчальних округів (академій), що відповідають регіонам, за винятком чотирьох випадків. Главою академії є ректор, який представляє міністерство національної освіти на регіональному рівні і контролює всі служби та установи, підпорядковані цьому міністерству. У розпорядженні ректора є адміністрація, до складу якої входять ректорат, радники та інспектори, а також консультативні комісії. Регіони відповідальні за будівництво та утримання ліцеїв і спеціалізованих інститутів, а також наділені важливими повноваженнями щодо професійного навчання. Разом з департаментами вони розглядають кількісні та якісні навчальні потреби, наприклад, перспективні потреби у шкільному обладнанні для різних рівнів і типів освіти.

У кожному департаменті директор служб освіти керує навчальними закладами першого і другого ступенів (дошкільні, початкові й середні освітні заклади) та відповідними службами. Департаменти відають шкільним транспортом, утриманням та будівництвом коледжів. Префект - єдиний представник державної влади і уряду в даному департаменті - уповноважений приймати рішення, що стосуються сфери освіти, проте питання шкільного життя, виховної роботи, управління кадрами, організації та опіки навчальних закладів перебувають поза його компетенцією. Відповідно до політики децентралізації у 1986 р. на місцях були утворені ради національної освіти департаменту.

Коледжі і ліцеї, які раніше були державними навчальними закладами національного масштабу, у процесі децентралізації набули статусу державних закладів місцевого значення, що підпорядковані з ряду питань місцевим органам /коледжі - департаменту, ліцеї - регіону/, а з певних питань - державі.

Ректора та інспекторів навчального округу призначає центральний уряд, директора служб освіти департаменту за пропозицією міністра національної освіти - президент, керівників середніх освітніх закладів - міністр національної освіти. Університетами керують обрані президенти. Ректор та інспектори академій, префект регіону або департаменту, відповідні адміністративно-територіальні органи, а також регіональна рахункова палата в межах своєї компетенції здійснюють адміністративний та фінансовий контроль за діяльністю навчальних закладів.

Дошкільна і початкова освіта перебуває під безпосереднім контролем комун, які засновують та фінансують відповідні заклади. Однак, оскільки держава відповідальна за нові посади та зайнятість викладачів, рішення про створення нових шкіл або класів не може набути чинності без затвердження державним урядом. Директорів дошкільних закладів та початкових шкіл призначає інспектор академії.

Рівень закладу. Коледжі, загальні та технологічні ліцеї, професійні ліцеї є місцевими державними освітніми закладами із визначеними законом повноваженнями та фінансовою автономією. Державний представник (префект департаменту для коледжів, префект регіону для ліцеїв) засновує школи декретом за пропозицією, залежно від ситуації, департаменту, регіону або у певних випадках комуни чи групи комун.

Заклад освіти має такі органи:

- *адміністративна рада, створена з представників місцевих органів управління, адміністрації та персоналу закладу, батьків і учнів;*
- постійний комітет (робочий орган адміністративної ради);
- педагогічна рада (наукова рада);
- педагогічні об'єднання у межах класу або циклу;
- рада класу;
- рада учнівських делегатів.

Декретом (1985 р.) визнана автономія коледжів і ліцеїв у справах викладання та освіти. Ця автономія стосується загальної організації освітнього закладу та вдосконалення шкільного плану у встановленому порядку. Цей план має бути обговорений у школі і прийнятий адміністративною радою. План визначає конкретні методи реалізації національних цілей та програм, беручи до уваги характеристику місцевих учнів та ресурсів соціально-культурного й економічного оточення. Головні викладачі є працівниками міністерства, добираються на конкурсній основі і мають певний статус за декретом 1988 р.

Законом 1984 р. надана адміністративна, фінансова, викладацька та академічна автономія університетам. Університети формують предписані законом органи: адміністративну раду, наукову раду та раду з навчання й університетського життя. Ці органи включають представників викладачів, дослідників, студентів і адміністративного та технічного персоналу, а також людей зовні університету.

Президент університету обирається всіма членами трьох статутних органів. Він керує університетом, головує в статутних органах, наглядає за бюджетними надходженнями та видатками. Президент має владу над усім персоналом, призначає екзаменаційну комісію та відповідальний за підтримання порядку.

З 1989 р. міністерство вищої освіти і наукових досліджень вступило в нові відносини із вищими освітніми закладами. Щорічне надання центральною адміністрацією ресурсів та засобів для навчання було замінено узгодженими чотирирічними контрактами між державою та закладами. Ця контрактна політика будується обома сторонами, аби надати нового і реального значення автономії університетів, а також дати державі способи забезпечення їх відповідальності за прогрес освіти. Кожний заклад визначає план розвитку, розроблений, щоб задовольнити як національні цілі, так і місцеві освітні потреби. За контрактом держава надає закладу певні ресурси на чотирирічний період.

Інспектування. Головна інспекція, крім оцінювання і стимулювання освітньої системи, забезпечує консультування та інформування міністерства національної освіти. Головна інспекція складається з головних інспекторів національної освіти та головних інспекторів адміністрації.

Головна інспекція національної освіти бере участь у контролі інспекторського й адміністративного, викладацького і керівного персоналу, оцінює освітні заклади, типи освіти та підготовки, зміст освіти, програми, методи навчання, шкільні результати. Нею щорічно готується доповідь про стан освіти.

Головна інспекція адміністрації забезпечує поради і пропозиції для міністерства національної освіти.

Крім того, головна інспекція бібліотек відповідальна за університетські бібліотеки та бібліотеки міністерства культури.

Під керівництвом ректора академії або академічних інспекторів у кооперації з генеральними інспекторами регіональні викладацькі інспектори оцінюють викладачів повної середньої школи. Департаментські інспектори відповідальні за інспекцію закладів та викладачів початкової освіти.

Законом (1984 р.) створено національний комітет з оцінки вищої освіти. Комітет є незалежним адміністративним органом, який встановлює свої проекти і має фінансову автономію. Він розглядає й оцінює діяльність університетів, коледжів та інститутів, підпорядкованих міністерству вищої освіти і наукових досліджень, а також може давати оцінку вищим закладам освіти інших міністерств. Для цього ним встановлюються серії показників. Щорічно комітет подає президенту країни звіт про свою діяльність та стан вищої освіти і досліджень.

Фінансування. Держава покриває витрати на заробітну плату викладацькому, адміністративному та допоміжному персоналові. Місцеві власті відповідальні за інвестиції і поточні витрати: регіони за вищі середні заклади освіти - ліцеї та спеціальні освітні заклади; департаменти - за заклади нижчої середньої освіти, коледжі; комуни - за дошкільні і початкові освітні заклади. Регіони також вносять вклад у фінансування разом з державою університетів, зокрема стосовно основних інвестицій. Витрати на учнівство покриваються за рахунок учнівського податку підприємств, державою та генеральними радами.

Приватна освіта. Має три основні сектори: конфесійний (в основному католицький), підприємницький (переважно професійний) і прибутковий (заклади для отримання доходу). Приватні заклади освіти, як правило, укладають контракт з державою, за яким вони мають значну фінансову підтримку, включаючи видатки на заробітну плату викладачам та їх первісну підготовку і підвищення кваліфікації. За контрактом ці заклади мають дотримуватись розкладу та програм державних освітніх закладів і підлягають державному контролю.

Частина приватної освіти варіюється в залежності від її рівня: 13,8% для учнів початкової школи, 20% для першого циклу середньої освіти, 22,3% для загальної і технічної середньої освіти, 29,3% для вищих класів ліцеїв. Більшість приватних початкових і середніх освітніх закладів мають контракти з державою і переважно державне фінансування. У вищій неуніверситетській освіті частка приватного фінансування без контрактів значно більша. Немає приватних університетів без контрактів.

Консультативні органи. При міністрі національної освіти існують кілька дорадчих орга-

нів, які забезпечують інформацію, формують пропозиції, дають поради. Головними консультативними органами є:

- вища рада з освіти, що складається з 92 представників від персоналу державних закладів, батьків, учнів, студентів, територіальних органів, асоціацій з позашкільної діяльності, освітніх об'єднань за інтересами. Рада забезпечує поради з таких освітніх проблем, як цілі, функціонування, правила;
- національна рада з навчальних планів створена за законом (1989 р.) і налічує 22 члени. Рада вносить пропозиції з питань загальної концепції освіти, цілей, яких потрібно досягти, адаптації навчальних планів і предметів для досягнення цих цілей з урахуванням розвитку знань;
- спільні комітети, складені з рівної кількості представників від адміністрації та персоналу. Вони включають спільні технічні комітети, національні спільні адміністративні комытети та професійні дорадчі комітети.

У галузі вищої освіти існує національна рада з вищої освіти і наукових досліджень, яка включає 61 представника персоналу, студентів та основних національних освітніх, культурних, наукових, економічних і соціальних об'єднань. Вона забезпечує поради міністру щодо головних орієнтацій у вищій освіті: проектів реформ, типів освіти, розподілу фінансування між закладами тощо.

Існує вісім додаткових національних державних закладів, які забезпечують пов'язані з освітою послуги, під безпосереднім керівництвом міністра національної освіти і/або міністра вищої освіти і наукових досліджень: національний інститут освітніх досліджень, національний центр освітньої документації, національний центр дистанційної освіти, національний центр шкільних та університетських служб, національна служба інформації з навчання та професій, центр з вивчення і дослідження кваліфікацій, міжнародний центр педагогічного навчання, спілка державних закупівельних об'єднань [34,312,398].

2. ОСВІТНІ РЕФОРМИ ПЕРЕХІДНОГО ПЕРІОДУ В ЦЕНТРАЛЬНІЙ ТА СХІДНІЙ ЄВРОПІ

Трансформації в освіті, що відбуваються у перехідний період в країнах Центральної і Східної Європи (Албанії, Болгарії, Македонії, Польщі, Румунії, Словаччині, Словенії, Угорщині, Хорватії, Чеській Республіці), є надзвичайно повчальними для України через ідентичність суспільних перетворень. Порівняльна характеристика зазначених країн наведена у *табл. 8.31* [55,56,390]. Найбільш грунтовний аналіз освітніх реформ у країнах Центральної і Східної Європи (ЦСЄ) зроблено авторським колективом у складі Бруно Лапорте, Августіно Папалі, Дена Рінгольд [392]. Вони вивчали вплив суспільного переходу на освітню систему через розгляд емпіричних тенденцій. Проведене ними дослідження дає нижченаведені результати і висновки.

Освіта визнається ключовим елементом політичної та економічної трансформації в ЦСЄ. Успіх реформ насамперед залежить від спроможності людей діяти відповідно до нових економічних умов, формувати демократію шляхом активної участі у громадянському суспільстві. В цілому освітні системи в країнах ЦСЄ на початку перехідного періоду були добре розвинуті на всіх рівнях, забезпечуючи високий доступ до дошкільної і базової освіти [162,311,321,396,397].

Однак, перехід до ринкової економіки виявив і загострив слабкості освіти в ЦСЄ, багато з яких відображують загальні проблеми систем з центральним плануванням і жорстким адмініструванням. Освіта була зорієнтована на виробничі та ідеологічні цілі соціалістичних порядків і обмежена в її спроможності відповідати змінам в економічній структурі та характері зайнятості. За колишнього режиму шкільні системи і навчальні плани піддавались жорсткому контролю центральних урядів. Контингенти визначались централізовано відповідно до потреб промисловості. Середня та особливо вища освіта перебували під сильним впливом промислових міністерств, які по суті встановлювали завдання по контингентах і визначали орієнтацію основних курсів. Певні дисципліни, особливо щодо соціальних і гуманітарних наук, нехтувались або ідеологічно упереджувались.

Запровадження ринкових відносин поставило нові вимоги до освітніх систем в ЦСЄ. Реструктуризація економіки спричинила швидкі зміни у вимогах роботодавців до професійної компетенції на ринку праці. Освітні переваги щодо змісту і тривалості навчання зазнали змін у процесі економічних перетворень та політичної лібералізації. В цілому освітні системи в регіоні відрізнялись за їх спроможністю відповідати на нові виклики. З одного боку, країни мали вигоду від їх здобутків, з другого - потерпали від серйозних проблем через відсутність стимулів, низьку ефективність.

Проте первісний аналіз ілюструє, що освітні системи в цілому адаптуються. Зокрема, зміна характеру доступу передбачає, що системи освіти стають більш керованими новими потребами, відповідаючи на зрослі вимоги до середньої і вищої освіти. Крім того, картина зайнятості, яка суттєво міняється, впливає на учнівський вибір щодо навчання. Стосовно фінансової сторони справи уряди прийняли ряд альтернативних фінансових механізмів, щоб справитися з податковим пресом, включаючи запровадження різних схем вартісного оздоровлення, будуючи інституціальну здатність до мобілізації додаткових надходжень. Незважаючи на ці удосконалення, країни ЦСЄ стикаються з непростими проблемами, коли намагаються пристосувати освітні системи до вимог ринкової економіки і політичної лібералізації.

Зібрані статистичні дані насамперед стосуються доступу до освіти, її фінансування, освітніх затрат. Дані для доступу включають: охоплення населення освітою різних рівнів, зокрема за статтю, у державних і приватних закладах освіти; для видатків: поточні та капітальні видатки за рівнями освіти і категоріями витрат; для окремих витрат: чисельність викладачів та їх винагорода.

Доступ до освіти. При соціалізмі країни ЦСЄ забезпечували високий рівень доступу до освіти. Частка залучення населення в освіту, особливо в дошкільну та базову, була високою. Молодь незалежно від статі мала відносно рівні можливості для вступу на всі рівні освіти.

Однак спадщина центрального планування мала викривлену картину доступу до освіти, особливо для середнього та вищого ступенів. Держава сприймала освіту як засіб професійного озброєння робочої сили. Тому уряди надавали перевагу високоспеціалізованим професійним курсам середньої освіти за рахунок загальних навчальних планів і більш гнучких програм. У Румунії, наприклад, у 1989 р. майже 96% учнів середньої освіти були залучені до технічних та професійних програм.

Таблиця 8.21

КРАЇНИ ЦЕНТРАЛЬНОЇ ТА СХІДНОЇ ЄВРОПИ І УКРАЇНА У 1994 Р.

№	КРАЇНИ	НАСЕЛЕННЯ *млн чол.*	ВВП *млрд дол. США*	ВНП на душу населення	
				дол. США	*дол. ПКС*
1	Албанія	3,2	1,8	380	...
2	Болгарія	8,4	10,2	1.250	4.380
3	Македонія	2,1	1,7	820	...
4	Польща	38,5	92,6	2.410	5.480
5	Румунія	22,7	30,1	1.270	4.090
6	Словаччина	5,3	12,4	2.250	...
7	Словенія	2,0	14,0	7.040	6.230
8	Угорщина	10,3	41,4	3.840	6.080
9	Хорватія	4,8	14,0	2.560	...
10	Чеська Республіка	10,3	36,0	3.200	8.900
	УКРАЇНА	**51,9**	**91,3**	**1.910**	**2.260**

Албанія - країна з низьким рівнем доходів;
Словенія, Угорщина і Чеська Республіка відносяться до країн з доходом вище середнього;
Решта країн, включаючи Україну, мають доход нижче середнього.

Акцент на професійних та кар'єрно-конкретних освітніх програмах обмежував доступ до вищої освіти. Працівники з професійною підготовкою мали вливатися безпосередньо до трудових ресурсів скоріше, ніж вступати до університетів. Отже, вища освіта, була певним привілеєм політичної еліти. Соціалістичні системи нехтували освітою дорослих, забезпечуючи повну зайнятість ціною втрати продуктивності, недооцінюючи професійне удосконалення, навчання і перенавчання.

Суспільна трансформація привела до видимих змін у доступі до освіти. Контингенти загального середнього та вищого освітніх ступенів збільшились у відповідь на зрослі вимоги. Політична лібералізація і усунення централізованого контролю за навчальними планами привели до більшої гнучкості в освітньому програмуванні та збільшили учнівський вибір щодо типів і тривалості навчання. Зросле прагнення здобути освіту посилило важливість середньої та післясередньої освіти, що спонукало молодь до продовження навчання. Факти свідчать, що освіта забезпечує більші можливості для успіху на ринку праці і потенціал винагороди, знижуючи для особи вірогідність безробіття або опущення за межу бідності. З безробіттям, особливо довготерміновим, що з'являється як головна детермінанта бідності в регіоні, вимога подальшої освіти посилилась.

Проте дошкільні та спеціалізовані професійні середні учнівські контингенти знизились у перехідний період. Фінансова криза створила загрозу фінансуванню освіти на дошкільному ступені, виключаючи субсидії для дошкільної освіти і передаючи фінансову відповідальність до місцевих урядів та сімей, які часто не мають для цього необхідних коштів. Професійні контингенти учнів також зменшились у відповідь на зростаючий фінансовий тиск і зміну вимог до спеціалізованого навчання.

Дошкільна освіта. Дошкільна освіта в країнах ЦСЄ служила критичним елементом соціалістичної системи. Адже високий рівень участі у дошкільній освіті відображує не тільки загальне державне зобов'язання освічувати робочу силу, але й виступає також засобом для забезпечення повної участі робочої сили у трудовій діяльності. Дошкільна освіта здійснювала догляд за дітьми так само, як і їх розвиток. У 1993 р. частка жінок у трудових ресурсах сягала близько 50% у більшості країн ЦСЄ на відміну від 25% в Європейських країнах ОЕСР.

З 1989 р. охоплення дітей дошкільною освітою знизилося у всьому регіоні у відповідь на зміни у жіночій зайнятості і фінансову кризу. Задіяння робочої сили значно впало у всіх країнах ЦСЄ, проте більше для жінок. Ступінь участі жінок основного трудового віку (звичайно між 25 роками та виходом на пенсію) впав протягом 1992-1995 рр. майже на 10 відсоткових пункти в Словенії, Угорщині, Чеській Республіці. Це значною мірою відображує вплив політики розвитку, що зачепила жінок диспропорційно, зокрема такої, як руйнування дитячої допомоги, материнських вигод та доступу до дошкільної освіти і дитячого догляду. Вивчення залучення жіночих трудових ресурсів у Словаччині і Чеській Республіці виявило, що саме змінами у вартості та доступі до дитячого догляду переважно пояснюється падіння участі жінок у трудовій діяльності.

При соціалізмі доступ до дошкільної освіти був високим і часто забезпечувався у державно субсидованих закладах і денних доглядових центрах при великих державних підприємствах. Бюджетні обмеження змусили підприємства обрізати соціальну допомогу, включаючи й ту, що стосується дитячого догляду та дошкільної освіти. Ці процеси були зумовлені децентралізацією фінансової відповідальності за освіту. В багатьох випадках фінансування дошкільної освіти було передано місцевим урядам і сім'ям. Батьки мали все більше платити за шкільні сніданки, книжки, інші навчальні матеріали, що раніше субсидувалися державою. Приміром, у 1989 р. у Словаччині батьки платили приблизно 50% вартості їжі для дошкільнят. До 1993 р. чеські батьки мали відшкодовувати до 25% повної вартості навчання.

На ранніх стадіях суспільної трансформації доступ до дошкільних закладів був захищений при контингентах дітей, що трохи зростали в Албанії і Румунії. Однак дитячі контингенти зменшилися у 1991-1993 рр., найбільш помітно в Албанії, Польщі і Румунії. Осібно стоїть Угорщина, де контингенти підтримуються сталими протягом переходу і навіть трохи зросли між 1991 і 1992 роками. Це частково відбулось завдяки тому, що в Угорщині відповідальність за фінансування дошкільної освіти була децентралізована до 1989 р. Як результат, місцеві уряди в Угорщині змогли краще пристосуватися до зростаючого фінансового пресу.

Базова освіта. Контингенти учнів у базовій освіті зберігалися протягом перехідного періоду. За соціалістичного часу всі країни мали успіх у досягненні максимальних контингентів базової школи. Базова освіта роз-

глядалась суттєвим компонентом економічного розвитку та політичної соціалізації, і країни інвестували багато в школи протягом ранніх фаз індустріалізації. В Албанії, наприклад, перед другою світовою війною близько 85% населення були неписьменні. Проте слідуючи узгодженим зусиллям щодо забезпечення доступу до базової освіти в кінці 1940-х років та 1950-х роках рівень грамотності досяг 80%.

Залучення молоді до базової школи було помітно високим на початку переходу, перевищуючи 90% в усіх країнах. Охоплення підтримувалося або злегка знижувалося у більшості країн з 1989 р., падаючи з 98 до 92% у Болгарії, з 98 до 95% у Румунії і з 100 до 98% у Польщі. Загальний ступінь залучення зріс у Словаччині, Словенії, Угорщині, Чеській Республіці.

Джерелом втрат базової школи на ранніх стадіях переходу було зниження охоплення меншин. Законодавство з обов'язкового залучення до освіти було усунуто на початку перехідного періоду в багатьох країнах. У Болгарії на румунську общину особливо вплинули соціально-економічні фактори. За оцінками 1995 р. від 40 до 70% румунських дітей не відвідували школу.

Збільшення охоплення базовою школою може відображувати зростаючу важливість освіти при виході на ринок праці. Високий рівень безробіття серед молодих людей, особливо тих, хто лише з базовою освітою, заохочував учнів до продовження навчання. Як і у випадку країн ОЕСР, рівень безробіття молоді лише з базовою освітою вищий, ніж для всіх інших вікових груп, сягаючи 30% у Болгарії і Словаччині та перевищуючи 16% у Польщі й Угорщині. Швидке зростання молодіжного безробіття спонукало багатьох учнів продовжувати освіту і відкласти вступ до трудових ресурсів. Так само зростаючі доступ до вищої освіти та гнучкість і розширення вибору навчальних курсів заохочували учнів залишатися в освіті.

Середня освіта. Перетворення в середній освіті тісно пов'язані з розвитком ринку праці. Залучення в загальні середні програми, що ведуть до університетської освіти, збільшилось, тоді як охоплення спеціалізованими професійними і технічними навчальними програмами знизилось. Середня освіта була основним елементом соціалістичної освітньої стратегії. Більшість країн підтримували три типи середньої освіти: 4-5-річні загальні середні програми, що забезпечували загальну "гімназійного" типу підготовку, яка веде до вступних екзаменів в університети; 4-5-річні технічні середні програми, що об'єднували базові складові загального середнього навчального плану на додаток до спеціалізованого професійного навчання; 1-3-річні професійні/технічні програми, що забезпечували професійне навчання і часто учнівство на підприємствах, яке веде до конкретної професії. Останнє часто спонсорувалось підприємствами, які організовували спеціалізоване навчання для майбутніх працівників. У результаті реструктуризації багатьох державних індустрій і швидкої зміни вимог до підготовки багато цих шкіл було закрито.

Загальна середня освіта. З початку суспільного переходу охоплення загальною середньою освітою збільшилося скрізь, крім Македонії і Чеської Республіки. По регіону відновилась перевага більш гнучких загальних середніх програм. Аналіз ринку праці показує, що особи з загальною, академічною підготовкою краще спроможні адаптуватися до швидких змін вимог ринку праці, ніж ті, хто мав більш спеціалізовану, професійну освіту. Поширення загальної середньої освіти також відображує зростання ваги вищої освіти. На відміну від багатьох 1-3-річних професійних програм, загальні середні програми дозволяють студентам вступати до університету.

Найбільш вражаючий стрибок у ступені охоплення загальною середньою освітою відбувся у Румунії, де залучення зросло з 4% у 1990 р. до 19% у 1994 р. Румунський випадок відображує загальний зсув від 4-5-річних технічних курсів до загальних середніх програм. У Румунії та інших країнах технічна освіта високо цінувалась як засіб для піднесення технічної спроможності робочої сили. Невелике зниження охоплення загальною середньою освітою в Чеській Республіці презентує зрослий акцент у цій країні на професійні школи, у багатьох випадках спонсоровані приватними фірмами.

Технічна середня освіта (4-5-річні програми). Характер охоплення технічною середньою освітою зумовлений змінами у вимогах до компетенції робочої сили і зростаючими потребами у вищій освіті. Тенденції залучення до 4-5-річних шкіл сплутались частково через суперечливість даних, зміни назв закладів (які можуть переплутувати типи професійної освіти) та відмінності країн. В Польщі і Угорщині, де безробіття серед випускників 1-3-річних професійних/технічних шкіл є високим, значно збільшилось охоплення 4-5-річними програмами, які забезпечують підготовку на більш широкій основі та дають змогу їх учасникам вступити до вищої освіти.

Найбільш значне збільшення ступеня охоплення технічною середньою освітою було в Чеській Республіці, де залучення підвищилося з 24% у 1990 р. до 40% у 1994 році. Це є результатом традиційної переваги в даній країні підтримуваного підприємствами професійного навчання за німецькою моделлю. В 1990 р. політичні зміни здвинули фінансову відповідальність за професійні школи до роботодавців. Крім того, кількість професійних шкіл зросла з 644 у 1989 р. до 729 в 1993 році. Як раніше згадувалось, відбувся значний зсув від 4-5-річних технічних середніх програм у Румунії, де охоплення ними зменшилося з 86% у 1990 р. до 28% у 1994 році.

Професійна технічна середня освіта (1-3-річні програми). Залучення в спеціалізовані 1-3-річні учнівські школи знизилося по регіону. З 1990 по 1994 рр. охоплення зменшилося на 8 відсоткових пункти в Угорщині і на 5-6 відсоткових пунктів у Польщі, Словенії і Чеській Республіці. До переходу багато спеціалізованих професійних та технічних закладів були прикріплені до підприємств і управлялись безпосередньо міністерствами. Професійні заклади забезпечували вузьке навчання для конкретних галузей промисловості та окремих професій. Польська система пропонувала близько 250 різних професійних курсів. З реструктуризацією і закриттям багатьох державних підприємств ряд професійних закладів було закрито. Вимоги змінилися, оскільки структура зайнятості, що міняється, залишила безробітними велику кількість випускників професійних закладів з неактуальною підготовкою. Рівень безробіття серед випускників учнівських шкіл вищий, ніж серед громадян з іншими рівнями середньої освіти. В Польщі безробіття серед випускників професійних короткотривалих курсів досягло майже 19% у 1995 р., перевищуючи це для всіх інших рівнів освіти.

Вища освіта. Зросла участь у вищій освіті стала одним з найбільш значних досягнень переходу в ЦСЄ. По регіону перехід сприяв університетським випускникам, створюючи нові стимули для студентів продовжувати освіту. Факти свідчать, що університетськи освічене населення має значно меншу ймовірність стати бідним і безробітним, ніж інші його верстви. У Румунії особи з коледжською освітою мають у багато разів меншу ймовірність стати бідними, ніж будь-хто з нижчою освітою. Рівень безробіття найменший серед університетськи освічених громадян, хоча він перевищує 5% у Польщі, Словаччині, Угорщині, Хорватії і Чеській Республіці. Крім того, зростаюча диференціація заробітної плати активізувала повернення молоді до вищої освіти. Удосконалений відбір і доступність курсів та програм також стимулювали потребу у вищій освіті. До початку перехідного періоду залучення до вищої школи програмувалось з метою задоволення потреб промисловості, віддаючи перевагу навчанню в галузі інженерії та природничих наук над гуманітарними і соціальними науками. Політична лібералізація та дерегуляція збільшили автономію університетів, даючи їм більшу гнучкість у розробці навчальних планів і програм навчання.

Крім змін вимог, фактор забезпечення вплинув на зростання охоплення вищою освітою. Зв'язок між даною освітою та економічним зростанням, що виражається у більших доходах і нижчих рівнях безробіття, посилив її важливість для урядів. Політики визнали роль університетів у забезпеченні інтелектуального та професійного лідерства і компетенції, необхідних у ринковій економіці. Як результат, було здійснено урядові заходи щодо проведення реформ вищої освіти та створенні доступу до неї, подібного до існуючого у Західній Європі. Так, у перші роки перехідного періоду, Угорщина заснувала "Фонд зв'язку з європейською вищою освітою", щоб збільшити охоплення і урізноманітнити програми у вищій школі. Охоплення вищою освітою зросло у Польщі з 19% у 1990 р. до 26% у 1994 р., у Румунії з 7 до 19%. У випадку Румунії це відбулося завдяки значному розширенню приватних вищих освітніх закладів. Починаючи з 1989 р. було засновано 73 таких заклади, які сьогодні нараховують близько 27% загальних студентських контингентів. Ступінь залучення дещо знизився у Чеській Республіці, але залишився відносно високим на рівні 18%. В Албанії охоплення денним навчанням для університетських студентів знизилося з 6 до 5%, але ці цифри маскують значне зростання залучення до нестаціонарного навчання.

Освіта і ринок праці. До 1989 р. освітні системи в ЦСЄ були сильно планово регульованими і політично контрольованими. Структура та навчальні плани орієнтувались на виробничі цілі і політичну ідеологію. Промислові міністерства були безпосередньо залучені до розробки навчальних планів і програм та визначення потреб у контингентах. Протягом суспільної трансформації зміни в економічній структурі і картині зайнятості затребували переоцінки орієнтації освіти у ЦСЄ. Реформування власності, оновлення технологій та переорієнтація професійних за-

нять збільшили потреби у певних компетенціях і зробили застарілими існуючі типи підготовки. Вплив соціальних перетворень на освітню систему ймовірно здійснюватиметься певний час, проте вже зараз університетське охоплення молоді зростаюче диктується вимогами до трудових ресурсів. Це обумовлено міжгалузевими переміщеннями зайнятості та новими структурами зайнятості, оскільки студенти відповідали на розвиток ринку праці вибором типів та тривалістю навчання.

Зайнятість до переходу передовсім визначалась важкою промисловістю та сільським господарством. Освітні системи готували велику кількість студентів для цих домінуючих галузей через спеціалізоване професійне навчання і виробниче учнівство. Втрата таких спільних ринків, як Рада економічної взаємодопомоги (РЕВ) та реструктуризація великих неефективних державних підприємств значно знизили попит на робочу силу з підготовкою у виробництві, інженерії і видобуванні. Падіння *попиту та високий рівень безробіття* для працівників з вузькою професійною підготовкою відвернули учнів від вступу до професійно-технічної середньої освіти і вибору інженерних курсів на рівні вищої освіти.

З другого боку, перехід стимулював прогрес у галузях, які були недорозвинуті при соціалізмі. Відбулось значне підвищення зайнятості у сферах, де швидко зростав приватний сектор. Зокрема, розширилося обслуговування з особливим зростанням у торгівлі та харчуванні, фінансових послугах, нерухомості. Зростання приватного сектора, що збільшило торгівлю з Заходом і попит на сучасні технології, збільшило потребу на студентів з досвідом у бізнесі, мові та комп'ютерах. На університетському рівні протягом 1989 - 1994 років відбулось зростання залучення студентів до вивчення соціальних наук в усіх країнах, крім Македонії.

Вища освіта до переходу була сильно зосереджена на програмах в інженерії та природничих науках. Вплив суспільних перетворень на охоплення навчанням у цих галузях був вражаючим. Дерегуляція і автономізація вищих освітніх закладів зробили вищу освіту скоріше більш чутливою до студентського вибору та розвитку ринку праці, ніж до диктату центрального планування. Румунія представляє яскравий приклад такої трансформації. У 1989 р. понад дві третини усіх студентів цієї країни були залучені до інженерних та природничо-наукових програм вищої освіти, їх кількість у 1994 р. зменшилась до однієї третини. Хоча не так різко, як у випадку Румунії, інженерні студентські контингенти знизились в усіх інших країнах, за винятком Македонії. Здвиг частки інженерії і природничих наук наблизив її до 20-30% у загальних обсягах підготовки фахівців.

Навпаки, соціальні і гуманітарні науки зазнали значного збільшення в охопленні студентства. При соціалізмі ці науки, включаючи економіку, право, психологію, історію, нехтувались, або ідеологічно спотворювались. Політично заідеологізовані навчальні програми викликали низький студентський інтерес. Ця прогалина у навчанні була серйозною *проблемою протягом переходу до ринкової* економіки. Попит на спеціалістів з підготовкою у галузі менеджменту, обліку, економіки, права дуже зріс. Рівень охоплення соціальними та гуманітарними науками в ЦСЄ коливався від 12% в Албанії і Румунії до близько 30% у Македонії, Словаччині і Хорватії. Охоплення цими науками стабільно збільшувалось з 1989 р. і нині перевищує 40% у Словаччині і Словенії. Македонія знову становить єдиний виняток, де залучення до зазначених наук знизилось.

Картина безробіття, яка з'являється, ілюструє, що освіта є критичним елементом успіху на ринку праці. До переходу безробіття в ЦСЄ майже не існувало. Було дуже поширене трудове приховування, оскільки центральне планування забезпечувало обмежені стимули для підприємств розподіляти працю ефективно. Реструктуризація та приватизація призвели до швидкого і крутого зниження рівня зайнятості. Цифри безробіття показують, що ті, хто мали лише початкову освіту та професійну середню підготовку, зазнали найбільшого удару в процесі становлення ринку праці. У Словаччині безробіття серед осіб лише з початковою шкільною освітою в 1995 р. перевищувало 30%. У Польщі випускники професійних, учнівського типу шкіл мали рівень безробіття вищий, ніж ті, що з іншими рівнями освіти. Як і у випадку ОЕСР, рівень безробіття найнижчий серед тих, хто має університетський освітній рівень.

Освітні фінанси. Фундаментальні зміни в структурі економіки ЦСЄ і наступне зрушення у зайнятості зробили виклик участі держави у забезпеченні та фінансуванні освіти у ЦСЄ. За невеликим винятком, освітні системи до переходу майже виключно фінансувалися центральними урядами з податкових надходжень. Фінансові зобов'язання були взяті на себе міністерствами освіти й іншими галузевими міністерствами; міністерства промисловості, зв'язку і транспорту фінансували

різні галузі професійної освіти, а міністерство охорони здоров'я було відповідальним за медичну освіту та деякі ранні дитячі освітні програми. Протягом соціалістичного періоду всі країни в регіоні досягли успіху в становленні екстенсивних освітніх систем, які забезпечували широкий доступ молоді до освіти. Проте цього досягали за рахунок низької ефективності у розподілі і використанні ресурсів. На початку суспільної трансформації, з застійними інвестиційними рівнями та зростаючим податковим пресом, забезпечення справедливості й якості в освіті виявилось зростаюче трудним.

Фінансова криза, яка супроводжувала лібералізацію, далі обтяжувала освітні бюджети і пригнічувала спроможності країн ЦСЄ підтримувати доперехідні рівні витрат. Країни прийняли різні політичні рішення для адаптації освітніх бюджетів до змінюваних економічних обмежень: з'явився ряд недержавних освітніх варіантів, включаючи суто приватні і частково субсидовані заклади освіти; децентралізовувалась відповідальність за фінансування із збільшенням ролі місцевих урядів та сімей у створенні ресурсів; була розвинута інституціальна та нормативна основа для забезпечення освітніх закладів більшою автономією стосовно мобілізації та розподілу ресурсів.

Приватна освіта. Хоча уряд почав певною мірою усувати себе від фінансування освіти, ясно, що остання продовжуватиме бути основною відповідальністю держави. Незважаючи на це, активно з'являється приватна освіта. Приватні школи відкрилися у багатьох країнах, і в учнів збільшились варіанти навчання зокрема приватного. По даних із становлення приватної освіти можна зафіксувати первісні тенденції. Приватні учнівські і студентські контингенти насамперед зростали на вищих рівнях освіти. Залучення до середньої освіти значно зросло у Чеській Республіці, де близько 12% охоплення середньою освітою у 1994 р. забезпечувалось приватними освітніми закладами. Це передовсім ефект заснування підтримуваних підприємствами професійних шкіл. Найбільше зростання в приватному охопленні було зафіксовано на університетському рівні. В 1994 р. приватні контингенти студентів склали 10% від загальних студентських контингентів у Польщі і 9% у Чеській Республіці. Сильно зросла приватна вища освіта у Румунії, досягши 27% загального університетського залучення у 1994 р.

Запровадження фінансових інститутів і нормативної бази полегшило становлення приватних освітніх закладів, проте цьому процесу перешкоджає відсутність доступної інвестиційної та інституціальної підтримки. Приватні заклади освіти потребують законної фундації для збільшення надходжень і отримання державного фінансування на дослідження та розробки. Певне число квазі-державних структур з'явилося в країнах ЦСЄ. Наприклад, у Польщі чимало "недержавних" початкових і середніх шкіл, які отримують державні субсидії.

Децентралізація. Крім підтримки приватної освіти через субсидії, податковий прес заохотив уряди шукати додаткові фінансові джерела. В контексті загального здвигу від центрального планування фінансова компетенція була значно децентралізована. Місцеві уряди взяли на себе більшу частину відповідальності за фінансування і надання освіти, особливо на дошкільному та початковому рівнях. У Чеській Республіці освітньою реформою 1991 р. фінансування дошкільної і початкової освіти передано до місцевих урядів. На рівні середньої освіти були встановлені інноваційні фінансові заходи щодо промисловості, які тримали майбутніх роботодавців підзвітними за витрати на професійне навчання.

Альтернативні фінансові заходи. Крім приватизації і децентралізації, уряди вивчили ряд фінансових альтернатив для полегшення зростаючого фінансового пресу. До перехідного процесу освітні заклади мали обмежену спроможність щодо рішень відносно розподілу видатків і не були уповноважені на мобілізацію додаткових надходжень. Адміністратори обмежувались внутрішніми регуляторами та інструкціями, встановленими на міністерському рівні. Дерегуляція і впровадження правових систем та ринків капіталів підвищили автономію та гнучкість закладів освіти у залученні та розподілі фінансових ресурсів.

Середні школи і особливо університети встановили альтернативні механізми для вартісного оздоровлення, включаючи запровадження плати за навчання та встановлення партнерства з приватним сектором. Певне число країн увели плату за навчання, зокрема за дошкільну та університетську освіту, як і ненавчальну плату за підручники та навчальні посібники й інші послуги. Однак через сильну спадщину державного забезпечення освіти країни зустрілися з опором встановленню високого рівня плати. Для вищої освіти часткова плата є звичайною, як і повна плата для іноземних студентів. Відсутність гарантій для студентських позик та грантів також обмежувала запровадження навчальної плати.

З'явилися нові механізми і для фінансування академічних досліджень. При соціалізмі дослідження та розробки були політично контрольованими і здебільшого поза сферою вищої школи. Спеціалізовані інститути й академії та індустріальні міністерства здійснювали дослідження на базі міністерських планів. Ця ситуація змінювалась у міру того, як вища школа розвивала свою спроможність проводити і фінансувати дослідження. В багатьох країнах, включаючи Польщу та Румунію, були засновані ради, що відповідали за розподіл дослідницьких грантів через конкурсний процес.

Освітні витрати і ВВП. Фінансова криза, яка супроводжує трансформаційні процеси, обтяжила і без того напружений освітній бюджет. Незважаючи на цей прес, країни спромоглися підтримати частку фінансування освіти протягом переходу, хоча витрати флуктували широко, оскільки країни намагалися пристосувати рівні витрат до макроекономічних тенденцій. За виключенням Албанії та Болгарії видатки на освіту як частка ВВП збільшились по країнах ЦСЄ протягом ранньої стадії переходу. Порівняно з країнами ОЕСР витрати в багатьох країнах залишаються низькими. Румунія, Хорватія і Чеська Республіка починали перехід з дуже низьким рівнем освітніх інвестицій, між 2 і 3% ВВП. Видатки на освіту в цих країнах збільшились майже до 4% ВВП в 1994 р., проте залишаються невеликими. Навпаки, витрати у Словаччині і Угорщині залишаються найбільшими у регіоні, досягаючи 6% ВВП в 1994 році.

Незважаючи на відносне збільшення частки ВВП, присвяченій освіті, реальні видатки в регіоні знизились. Між 1990 і 1993 роками зменшення реальних освітніх витрат коливалось від майже 59% в Албанії до 5% в Польщі із зниженням для більшості країн на 20-30%. Чеська Республіка є винятком, де реальні видатки збільшились майже на 30% з 1990 по 1993 роки. Зниження реальних витрат на освіту корелює з падінням ВВП. В Албанії 56% зниження реального ВВП узгоджується з зазначеною величиною падіння в освітніх видатках. Польща презентує інший екстремум з падінням ВВП і освітніх витрат відповідно на 1 і 5% у 1990-1993 рр.

Аналіз у часі ілюструє, що зміни в освітніх витратах відбувалися слідом за економічним згортанням. В усіх країнах, за виключенням Албанії, видатки на освіту реально збільшувались між 1989 і 1990 роками і потім зменшувались, оскільки тривала фінансова криза. В Угорщині, де стабілізаційні заходи і лібералізація були синхронизовані більшою мірою, ніж в інших країнах, освітні витрати знижувались паралельно з ВВП. Навпаки, видатки падали круто у Польщі між 1989 і 1991 роками через ефекти швидких реформ.

Певне число країн показали різкі зміни в реальних витратах. Зниження витрат на освіту в Албанії вражаюче. Слідуючи за майже 40-відсотковим падінням у 1992 р., витрати у 1993 р. впали майже до 35% їх рівня у 1989 році. В Болгарії витрати в реальному вираженні змінилися широко, оскільки витрати корегувалися відповідно до зниження ВВП. У 1993 р. витрати знизились до 80% від їх рівня у 1989 р. і потім збільшились у 1994 р. до 90% від рівня 1989 року. У Румунії витрати зросли значно протягом перших двох років переходу, потім значно впали у 1991-1992 рр., після поновили своє зростання. Подібна динаміка, хоча і в меншому масштабі, спостерігалася у Польщі й Угорщині, де видатки первісно збільшувались, знижувались до їх основного рівня і потім поновлювали зростання. Протилежна тенденція в Чеській Республіці, де найбільший стрибок у видатках мав місце у 1992 р., тобто через два роки після початку суспільних перетворень.

Видатки на душу населення. Освітні витрати частково корелюють з ВВП на одного жителя. За даними 1993 р., видатки типово коливаються від 4% ВВП в Албанії (на душу населення 353 долари США) до 5% ВВП у Словенії (на душу населення 6351 долар США). Дивно, що Хорватія, яка мала ВВП на кожного жителя 2443 долари США, витрачала лише 2% ВВП на освіту. Обернене справедливо для Болгарії, яка витрачала на освіту 6% ВВП (на душу населення 1246 доларів США). Різниця між Словаччиною і Чеською Республікою також велика. В 1993 р., році "бархатного розлучення", видатки на освіту в Словаччині, де ВВП на одного жителя був на 959 доларів США меншим, складали 6% від ВВП, проте лише 4% в Чеській Республіці.

Тенденції менш ясні з огляду витрат на одного учня. Аналіз витрат на кожного учня до ВВП на душу населення в номінальному вираженні у 1993 р. виявляє невеликий кореляційний зв'язок між доступними економічними ресурсами та освітніми видатками. Як Македонія, що має один з найнижчих рівнів ВВП на одного жителя в регіоні, так і Угорщина, яка має другий серед розглянутих країн ВВП на душу населення, стабільно знаходяться серед найбільших витрачальників на освіту кожного учня. З другого боку, Румунія, яка має низький ВВП на душу населення, виявляє хронічно низькі інвестиції на усіх рів-

нях освіти, і Хорватія, одна з найбільш багатих країн регіону, витрачає найменше на освіту громадян.

Освіта як напрям державних видатків. Як окремий розділ загальних державних видатків, освітні витрати збільшились або підтримувались протягом переходу. Це свідчить, що відносно інших галузей освіта була захищена у перехідний період. Освітні видатки як частка загальних державних витрат найбільше зросли у Болгарії, де вони збільшились з 9% у 1989 р. до 14% у 1992 р., та в Угорщині, де вони розширились від 8% до 11%. У 1992 р. більшість країн групувались навколо показника 11%. Видатки були найнижчі в Хорватії і Чеській Республіці, де вони поглинали відповідно 4 і 6% загальних державних витрат, та найвищі у Болгарії, де вони досягали 14%.

Видатки за категоріями. Крім варіацій по рівнях витрат на освіту протягом переходу змінився розподіл фінансування за категоріями. Дані про видатки поділяються на такі категорії: персонал (заробітна плата і допомога), підручники та навчальні посібники, студентський добробут і комунальні послуги та експлуатація. Субсидії приватній освіті фіксують державну підтримку приватному секторові, що народжується.

Спираючись на доступні дані, можливо прослідкувати тенденції, що з'являються у розподілі ресурсів. Як і в країнах ОЕСР, витрати на персонал покривають найбільшу частину освітніх видатків. Це було епізодичним в ЦСЄ до переходу, проте, починаючи з 1989 р., витрати на персонал зросли в більшості країн. Частка видатків по інших категоріях, присвячених не заробітній платі, загалом знизилась.

Учнівські і студентські субсидії. Державні витрати на учнівські та студентські субсидії знизились, оскільки були обрізані з одночасною передачею фінансової відповідальності сім'ям. При соціалізмі учні мали доступ до великого числа субсидованих послуг та допомог, включаючи підручники і харчування, таку шкільну діяльність, як навчальні подорожі, атлетичні вправи. Фінансова криза зруйнувала багато з цих програм і студенти та їх сім'ї почали оплачувати зростаючу частку подібних витрат. Допомога і субсидії значно знизились в Польщі з 9% у 1989 р. до 3% у 1994 р. і в Албанії, де вони впали з 8 до 5%. Однак видатки зросли в Хорватії з 3% у 1991 р. до 13% у 1994 р.

Персонал. Частка освітніх видатків, присвячена персоналу, була захищена протягом переходу, демонструючи неспроможність більшості країн взятися за надмірну чисельність викладачів, одну з найбільш значних неефективностей старої системи. Надчисельність, відображена у низькому учні/викладач відношенні, продовжувала існувати і навіть збільшилась протягом перехідного періоду через відсутність стимулів для ефективного комплектування кадрами. В більшості країн частка загальних освітніх витрат на оплату праці персоналу зросла з 1989 року. В Болгарії протягом 1989-1994 рр. витрати зросли з 51 до близько 60%. Подібно у 1991-1994 рр. витрати на персонал зросли з 73 до 76% освітніх видатків у Румунії. Значним виключенням стала Чеська Республіка, де кадрові витрати знижувались стабільно з 56% у 1989 р. до 38% у 1994 р., мабуть, в результаті більш швидкого поширення можливостей зайнятості викладачів у приватному секторі, де заробітна плата значно вища.

У реальному вираженні кадрові витрати також були захищені протягом переходу. Винятком є Албанія, де домірно до загального спаду реальних освітніх видатків в 1992 р., витрати на персонал знизились до 40% від рівня 1990 року. У Болгарії, Словаччині і Угорщині проте кадрові витрати були підтримані на рівні 1990 року.

Комунальні послуги та експлуатація. За часів соціалістичної індустріалізації країни ЦСЄ робили великі інвестиції у матеріальну інфраструктуру освіти, будівництво та обладнання освітніх закладів як у міській, так і в сільській місцевостях. У той час як ці інвестиції широко покращували рівність доступу та загальну освітню якість, зростаюча вартість утримання доводила неспроможність багатьох країн підтримувати матеріальну базу освіти, оскільки фінансовий тиск зріс. До 1989 р. умови здійснення освітньої діяльності в деяких бідних країнах погіршились так, що тягар вартості ремонту, опалення і освітлення закладів освіти став важким. Відповідні витрати збільшились протягом переходу як через те, що зросла ціна утримання старих будинків, так і через велике збільшення цін на ресурси в результаті цінової лібералізації та втрати субсидованих енергетичних ресурсів.

Перехідний період був особливо важким в окремих країнах. В Албанії у 1990-1992 рр., близько однієї третини шкільних будинків опинились неробочими через вандалізм людей, які виражали свою невдоволеність попереднім режимом шляхом руйнування державної власності. Через це, вартість реконструкції зросла. Протягом 1989-1994 рр. частка освітніх видатків, що витрачались на комуналь-

ні послуги, майже подвоїлась в Албанії, збільшившись з 8 до 14%. Інші країни, такі як Болгарія, Румунія і Чеська Республіка, постаралися утримати ресурси на матеріальну підтримку освітньої інфраструктури.

Підручники і навчальні посібники. Зростаюча вартість підручників, різноманітних навчальних матеріалів, додатково обтяжила освітній бюджет. Суспільний перехід актуалізував всебічну оцінку навчальних планів та освітніх методів з огляду на нові цілі та цінності. Це, у свою чергу, викликало потребу у нових освітніх матеріалах, включаючи підручники, навчальні посібники. Раніше підручники публікувалися і розподілялися великими державними підприємствами, які мали доступ до субсидованого паперу та іншої сировини. Лібералізація цін та збільшення бюджетної напруги підвищили вартість друку і серйозно підірвали спроможність державних видавничих підприємств швидко осучаснити матеріали і підтримати доступ до основних підручників. Приватні видавництва з'явилися у багатьох країнах. Однак їх розвиток обмежений субсидованою сировиною у державному секторі. Фінансові механізми щодо підручників та навчальних посібників урізноманітнилися з прийняттям місцевими урядами та сім'ями більшої частини відповідальності за освіту. В Болгарії, наприклад, з 1991 р. муніципалітети були залучені до фінансування і видання підручників. У багатьох країнах батьки почали оплачувати вартість книжок та освітніх матеріалів. Прийняте у 1989 р. в Польщі законодавство потребувало від батьків платити за всі підручники за виключенням книжок для учнів у спеціальних школах для дітей з вадами та етнічних меншин. Зростаючий освітній тягар сімей є серйозною проблемою через зниження їх реальних доходів. Хорватія представляє найбільше зменшення ресурсів на підручники, відповідна частка витрат знизилася з 7% у 1991 р. до 4% у 1994 році.

Кадри в освітній галузі. Суспільна трансформація привела до швидких змін у змісті і формах діяльності викладачів та адміністраторів в освітній галузі. Для викладацького складу перехідний процес означав перегляд змісту, методів і стилю викладання. Освіта при соціалізмі характеризувала домінування фактів та пам'яті над розв'язанням проблем і критичним мисленням. Постала потреба у більш гнучких навчальних планах, програмах та методах, які б краще готували студентів до ринкової економіки, нових суспільних відносин. Вважається, що зміст і методи освіти будуть відповідно змінюватися протягом переходу, хоча бракує достатньої інформації про їх якісні зміни.

Більш вимірюваними удосконаленнями стосовно викладачів є розгляд відношення учні:викладач, зайнятості і заробітної плати. Надчисельність викладачів залишається основним джерелом неефективності в освіті. Щодо їх заробітної плати, то протягом переходу вони потерпають диспропорційно до працівників інших професій. Це потребує серйозного розгляду, оскільки результати освіти залежать від якості осіб, залучених до навчання.

Відношення учні/викладач. Високе відношення учні/викладач було прямим наслідком надзайнятості в освітній галузі. Навчальний час був неефективно розподілений через невисокі навантаження, надмірну предметну спеціалізацію та велику кількість вчителів, що викладали лише один предмет. Зміна у відношенні учні/викладачі за рівнями освіти відбувалась протилежно до тенденцій в освітньому охопленні молоді. На рівні дошкільної освіти, де охоплення знизилось найбільше, число дітей на одного викладача зросло, тоді як у випадку вищої освіти, де залучення збільшилось, число студентів на одного викладача зменшилось.

За міжнародними стандартами відношення учні/викладач в ЦСЄ є низьким за невеликим винятком і не змінилося протягом перехідного періоду. Відносно ОЕСР відношення особливо мале для дошкільної і вищої освіти. На дошкільному рівні в середньому по ОЕСР було 20 дітей на одного викладача у 1992 році. Всі країни, крім Румунії, опинились нижче цього рівня з відношеннями в межах від 10 до 16 дітей на викладача. Дошкільне відношення залишається стабільним протягом переходу, знижуючись лише в Албанії і Румунії, двох країнах з найвищим діти/викладач відношенням на початку перехідного періоду.

На університетському рівні відношення студенти/викладач надзвичайно низьке в багатьох країнах. У 1993 р. воно становило приблизно два студенти на одного викладача в Угорщині і чотири - в Болгарії та Словенії. Однак ці цифри можуть включати велику кількість викладачів-сумісників та помічників. Навпаки, дане відношення було значно вищим у Македонії (16) і Албанії (12).

Зайнятість і заробітна плата в освітній галузі. За даної постійної надчисельності та поширенні приватної освіти немає нічого дивного у тому, що зайнятість в освіті виросла стосовно інших галузей. Хоча зайнятість у

регіоні різко знизилась протягом трансформації, частка освітньої галузі у загальній зайнятості зросла у більшості країн у 1990-1993 рр. В Угорщині зайнятість в освіті, включаючи викладацький та адміністративний персонал, подвоїлася з 3 до 6%. Так само частка освітньої зайнятості зросла з 3 до 4% в Албанії і з 5 до майже 6% у Македонії.

Незважаючи на зростання освітньої зайнятості, заробітна плата викладачів не реагувала відповідним чином. Платня викладачів знизилась більше, ніж середня платня в решті економіки. При падінні реальної заробітної плати в регіоні протягом перехідного періоду викладацький персонал потерпів диспропорційно. Це явище потребує подальшого дослідження, беручи до уваги відмінності у заробітній платі в приватному та державному секторі та розходження за рівнями освіти. Як уже згадувалось, повернення до освіти значно збільшились при трансформації, означаючи, що викладачі та адміністратори з вищими освітніми ступенями - найбільш імовірно на післясередньому рівні - досягнуть більших успіхів, ніж їх менш освічені колеги.

Висновки. Таким чином, суспільна трансформація в країнах ЦСЄ драматично вплинула на освітню систему в регіоні. В контексті збільшення нерівності та зростання безробіття освіта має відігравати критичну роль у *полегшенні переходу до ринкової економіки* та нових суспільних відносин. Освітні системи стають більш керовані саме потребами нової економічної і політичної ситуації і намагаються пристосуватись до ринкових вимог, суворого фінансового тиску та лібералізації політичної системи. Однак залишаються серйозні проблеми щодо підвищення ефективності у фінансуванні, удосконаленні стимулів для персоналу в освітній галузі, щоб забезпечити рівність доступу до якісної освіти по всіх соціально-економічних групах населення.

Контрольні запитання

1. Охарактеризуйте досягнення країн "Великої сімки" та ОЕСР в охопленні освітою молодого населення віком від 5 до 29 років.
2. У якому віці відбувається перехід від дошкільної до початкової освіти в розвинутих країнах?
3. Який відсоток 15-річної і 17-річної молоді охоплений середньою освітою у країнах ОЕСР?
4. За загальними чи професійними програмами навчається більше молоді на вищому середньому рівні освіти?
5. Укажіть вікові границі, коли молодь розвинутих країн переходить від середньої до вищої освіти.
6. Охарактеризуйте ступінь участі у вищій університетській освіті молоді вікових груп 18-21 та 22-25 років у країнах ОЕСР.
7. До університетського чи неуніверситетського типів вищої освіти прагне вступати молодь в розвинутих країнах?
8. Назвіть найважливіші навчальні предмети середньої освіти в країнах ОЕСР.
9. Яка типова тривалість навчального року для початкової та середньої школи у розвинутих країнах?
10. Як розподіляється викладацький персонал серед загальних трудових ресурсів та за ступенями освіти країн ОЕСР?
11. Як співвідноситься чисельність викладацького та іншого персоналу в розвинутих країнах?
12. Назвіть типові співвідношення чисельності учнів і викладачів для різних ступенів освіти в країнах ОЕСР.
13. Чому дорівнює річне навчальне навантаження викладачів початкової і середньої школи у розвинутих країнах?
14. Яка типова тривалість освітньої підготовки до викладацької діяльності?
15. Скільки у середньому триває педагогічна діяльність викладача початкової, середньої школи до досягнення ним максимальної заробітної плати?
16. Охарактеризуйте статевий розподіл викладацьких кадрів за рівнями освіти.
17. Як кадрово і фінансово забезпечуються освітні дослідження та розвиток у розвинутих країнах?
18. Що в освітній діяльності насамперед підтримує громадськість розвинутих країн стосовно навчальних предметів, розвитку персональних якостей, піднесення ролі сімей і общин у соціальному та особистісному становленні молодих людей, підтримки викладацької діяльності, прийняття рішень на рівні закладів освіти?
19. Яка частка молоді опановує середню, вищу освіту? Чи залежить це від статі?
20. Чому дорівнює характерна частка випускників вищої освіти університетського типу, які отримують ступінь в інженерній та математично-природничій галузях?
21. Охарактеризуйте освітні досягнення населення віком 25-64 років в країнах ОЕСР.
22. Яким чином рівень освітніх досягнень впливає на зайнятість населення різних вікових груп?
23. Скільки відсотків валового внутрішньо-

го продукту в середньому витрачають країни ОЕСР на освіту?

24. Як залежить частка ВВП, що спрямовується в освіту, від ступеня розвитку країни?

25. Яку частку повних витрат на освіту складають державні видатки в країнах ОЕСР? Чи залежить ця частка від ступеня освіти?

26. Скільки коштів витрачається на освіту одного учня, студента на різних освітніх ступенях?

27. Охарактеризуйте типовий розподіл загальних видатків між ступенями освіти в країнах ОЕСР?

28. Як розподіляються кошти на освіту між капітальними та поточними видатками?

29. Назвіть типову частку поточних освітніх видатків, що витрачаються на заробітну плату викладачам у розвинутих країнах?

30. Яка частка освітніх коштів походить з приватного сектора і скільки коштів кінцево витрачається у приватній освіті?

31. Назвіть типову величину державних субсидій приватному сектору?

32. Чи залежить централізація фінансування освіти від освітнього ступеня? Яким чином?

33. Яка частка урядових витрат спрямовується в освіту в країнах ОЕСР?

34. Укажіть на слабкості освітніх систем країн Центральної і Східної Європи, що виявилися у процесі суспільних трансформацій.

35. В яких напрямах адаптується до суспільних перетворень освіта у ЦСЄ?

36. Охарактеризуйте зміни в охопленні молоді різними ступенями і типами освіти у перехідний період?

37. Які вимоги до освіти населення висуває ринкова економіка?

38. Що висвітлив досвід перехідних країн стосовно рівня зайнятості і доходу освіченого населення?

39. Розкрийте шляхи підвищення ефективності освітньої системи з метою зниження фінансового тиску?

40. Яку роль відіграє приватна освіта у перехідний період?

41. Чи характерні для країн ЦСЄ процеси децентралізації в освіті?

42. Проаналізуйте зміни у фінансових видатках за ступенями освіти та категоріями витрат у процесі суспільної трансформації.

43. Чи є оптимальною чисельність викладацького персоналу в країнах ЦСЄ?

44. Як змінився характер зайнятості й оплати праці в освітній галузі у перехідний період?

ПІСЛЯМОВА

У людському суспільстві освітня сфера розвивається дуже стрімко. Адже її головне призначення - цілеспрямована міжлюдська передача культурного досвіду, який вибухоподібно накопичується і засвоєння якого є головною умовою відтворення людини та її культурно-соціумної форми життя. Свою життєво важливу місію освітня система має здійснювати якомога повніше, точніше, ефективніше. Тому об'єктивно освіта у світовому масштабі зростає високими темпами, випереджаючи багато інших суспільних процесів.

Дійсно, сьогодні 99,5 відсотків людей планети відповідного віку охоплено початковою освітою, неперервно підвищується рівень залучення населення до більш високих (середнього, вищого) ступенів освіти, поширюється дошкільна освіта та освіта дорослих. У цілому в світі збільшується частка матеріальних і людських ресурсів, які мобілізуються в освітню сферу. Чисельність вихованців, учнів, студентів (при їх абсолютному збільшенні), що припадають на одного вихователя, учителя, викладача, має тенденцію до зменшення. Зростає частина валового внутрішнього продукту, що використовується на забезпечення функціонування і розвитку освітньої галузі. При цьому, чим вищого прогресу досягає країна, тим закономірно більшу частину національного багатства присвячує освітній системі. Сьогодні можна говорити про певний закон матеріально-фінансового забезпечення освіти: розвинуті країни з державного бюджету витрачають на освіту не менше 5-6 відсотків валового внутрішнього продукту.

Освітня система культурно формує як саму людину, так і суспільство в цілому. Встановлено кореляційні зв'язки між рівнями освіченості населення і темпами економічного підйому, піднесенням суспільної духовності. Одночасно освіта є важливим складником, що визначає індекс розвитку людського потенціалу. Тому освіта громадян є основним державним пріоритетом і фундаментальною функцією держави. Велике значення освіти для персонального розвитку людини, успішності особистісного життя і діяльності зумовлює вагоме приватне забезпечення освітніх послуг. У розвинутих країнах частка приватного фінансування освітнього сектора в середньому становить 15 відсотків.

Освіта України розвивається в контексті як загальнопланетарних освітніх тенденцій, так і за обставин радикальних політичних, економічних, соціальних змін у суспільстві. Сформована за умов регіонального статусу України у складі колишнього Союзу, адміністративно-бюрократичної політичної системи, планово-командної економіки, хибних систем цінностей, освіта має бути докорінно реформована у перехідний період суспільних трансформацій. По-перше, освіта має відповідати самостійному, суверенному статусу Української держави, її потребам. По-друге, функціонування і розвиток освітньої сфери повинні відбуватися відповідно до становлення конкретної моделі демократичного, правового, громадянського суспільства. По-третє, докорінну реструктуризацію освітньої системи зумовлює утвердження ринкових економічних відносин. По-четверте, відмова від тоталітаризму та комуністичної моноідеології, спростованих життям систем цінностей, утвердження плюралістичних засад сповідання ідей, поглядів, переконань, прийняття нових вироблених і апробованих людством цінностей потребують адекватних змін в освітній сфері. Нарешті, нагальних реформ в освіті вимагає глибока економічна криза, що супроводжує перехід суспільства до якісно нового свого стану.

Отже, у виробленні і реалізації державної політики в освіті, в управлінні освітніми процесами необхідно забезпечити:

- збереження кращих кількісних і якісних показників української освітньої системи, що у

міжнародному порівняні складали її національну гордість;

- реформування освіти у напрямі її перетворення із спеціалізованої частини союзного освітнього простору у цілком самостійну повноцінну і збалансовану освітню сферу, що покликана задовольнити національні потреби суверенної країни;

- комплексну реструктуризацію системи освіти з орієнтацією на ринкову економіку з метою створення кваліфікованих та мобільних трудових ресурсів і ефективного функціонування та подальшого удосконалення у принципово нових економічних умовах;

- демократизацію, децентралізацію освітньої галузі, утвердження засад самоврядності й автономності освітніх закладів, установ, організацій, зміну державних функцій в управлінні освітою;

- органічне входження вітчизняної освіти у загальнопланетарний освітній простір, використання кращого світового досвіду освіти громадян при врахуванні національних освітніх традицій.

На фоні певних зрушень очевидними є прорахунки і відставання. Якщо, приміром, нормативно-правове поле становлення, функціонування і розвитку національної освітньої системи в основному сформовано, то процес практичної реструктуризації освіти здійснюється занадто повільно. В освіті залишається багато деформацій, успадкованих від минулого, невідповідностей новим політичним, економічним і соціальним реаліям сьогодення. Зменшення втричі реального фінансування освіти за роки самостійності України створює загрозу при зволіканні з освітніми реформами незворотного руйнування системи освіти з довготривалими негативними наслідками для українського суспільства. Зважаючи на масштабність, інерційність національної освітньої системи, слід примножити зусилля політиків, науковців, управлінців, практиків щодо її скорішої модернізації та всілякої державної і громадської підтримки як головного життєво важливого людського та суспільного пріоритету.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. *Алферов Ю.С.* Роль общественности в управлении образованием в зарубежных странах // Педагогика. - 1994. - № 3.

2. *Амонашвили Ш.А.* Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование. - М.: Педагогика, 1984. - 296 с.

3. *Амонашвили Ш.А.* Психологические основы педагогики сотрудничества: Кн. для учителя. - К.: Освита, 1991. - 111 с.

4. Англо-український словник / Склали М.Л.Подвезько, М.І.Балла. - Едмонтон: Канад. ін-т укр. студій; К.: Рад. шк., 1988. - 663 с.

5. *Анохин П.К.* Избранные труды: Филос. аспекты теории функцион. системы. - М.: Наука, 1978. - 400 с.

6. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П.Калиниченко; Редкол.: М.В.Фоменко, Н.П.Калиниченко, Н.Д.Ярмаченко и др. - М.: Педагогика, 1988. - 640 с.

7. *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 105 с.

8. *Асмолов А.Г.* Психология индивидуальности: Учеб.-метод. пособие. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. - 95 с.

9. *Асмолов А.Г.* Психология личности: Учеб. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 367 с.

10. *Балл Г.О.* Про визначальні характеристики здібностей і принципи їх врахування у навчально-виховній роботі // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. / Редкол.: О.В.Киричук (відп. ред.) та ін. - К.: Освіта, 1992. - Вип. 39. - 120 с.

11. *Бейли А.* От интеллекта к интуиции: Пер. с англ. - Новочеркасск: Сагуна, 1994. - 224 с.

12. *Белозерцев Е.П.* Подготовка учителя в условиях перестройки. - М.: Педагогика, 1989. - 208 с.

13. *Беляев Д.К.* Генетика. Общество. Личность // Коммунист. - 1987. - № 7.

14. Биологический энциклопедический словарь / Гл. ред. М.С.Гиляров; Редкол.: А.А.Баев, Г.Г.Винберг, Г.А.Заварзин и др. - 2-е изд., испр. - М.: Сов. энциклопедия, 1989. - 864 с.

15. *Бойко А.Н.* Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01 / АПН СССР, НИИ теории и методики воспитания. - М., 1991. - 47 с.

16. *Болотов В.А., Новичков В.Б.* Реформа педагогического образования // Педагогика. - 1992. - № 7-8.

17. *Болюбаш Я.Я., Пуховська Л.П.* Освіта в країнах Заходу // Рідна шк. - 1994. - № 9.

18. *Бондарь В.И.* Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. - К.: Рад. шк., 1987. - 156 с.

19. *Боревская Н.Е.* Управление образованием в Китае // Педагогика. - 1992. - № 11-12.

20. *Боришевський М.Й.* Психологія виховання і державотворення // Психолого-педагогічні новини: Інформ. бюл. АПН України. - 1994. - № 2.

21. *Бромлей Ю.В.* Этнос и этнография. - М.: Наука, 1973. - 283 с.

22. Бундесминистр образования ФРГ Юрген Меллеман отвечает на вопросы "Поиска" // Поиск. - 1991. - № 4.

23. В Атестаційній колегії Міністерства освіти України. Склад Атестаційної колегії Міністерства освіти України // Освіта України. - 1997. - 7 берез. - № 11.

24. *Вернадский В.И.* Размышления натуралиста: В 2 кн. - М.: Наука, 1977. - Кн. 2.: Научная мысль как планетарное явление. - 191 с.

25. *Викторова Л.Г.* О педагогических системах. - Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. - 101 с.

26. Виплата заробітної платні - під постійним контролем Уряду // Освіта України. - 1997. - Січ. - № 4-5.

27. *Вільчковський Е.С.* Рухливі ігри в дитячому садку. - К.: Рад. шк., 1989. - 173 с.

28. Во имя интересов общества // Учит. газ. - 1989. - 13 июля.

29. *Воскресенская Н.М.* Поиски государственных образовательных стандартов за рубежом // Педагогика. - 1994. - № 2.

30. *Воскресенская Н.М.* Реформа школьного образования в Великобритании // Сов. педагогика. - 1991. - № 8.

31. Всеобщая декларация прав человека // Аргументы и факты. - 1989. - Дек.

32. *Вульфсон Б.Л.* Западноевропейское образовательное пространство XXI века: прогностические модели // Педагогика. - 1994. - № 2.

33. *Вульфсон Б.Л.* Последипломное образование в развитых странах // Педагогика. - 1993. - № 3.

34. Высшее образование во Франции. - М.: Фр. орг. техн. сотрудничества, 1993. - 102 с.

35. *Георгиева Т.С.* Высшая школа США на современном этапе. - М.: Высш. шк., 1989. - 144 с.

36. *Гильбух Ю.З.* Умственно одаренный ребенок: Психология, диагностика, педагогика. - К.: Укрвузполіграф, 1992. - 84 с.

37. *Годфруа Ж.* Что такое психология: В 2 т.: Пер. с фр. - М.: Мир, 1992. - Т. 1. - 496 с.

38. *Годфруа Ж.* Что такое психология: В 2 т: Пер. с фр. - М.: Мир, 1992. - Т. 2. - 376 с.

39. *Головатенко А.Ю.* Система образования в Нидерландах // Сов. педагогика. - 1991. - № 10.

40. *Гондюл В.П.* Вища школа України на порозі XXI століття // Рідна шк. - 1993. - № 5.

41. *Гончаренко С.У., Мальований Ю.І.* Соціально-педагогічні проблеми розбудови української школи // Рідна шк. - 1993. - № 4.

42. *Давыдов В.В.* Нерешенные проблемы теории деятельности // Психолог. журн. - 1992. - Т. 13. - № 2.

43. Дані про роботу закладів освіти у роки XI п'ятирічки. - К.: Міносвіти УРСР, 1986. - 88 с.

44. Дані про розвиток освіти на Україні у 1990-1991 роках. - К.: Міносвіти України, 1992. - 68 с.

45. Данные о развитии народного образования в Украинской ССР в 1985-1989 годах (материал на итоговую коллегию). - К.: Минобразования УССР, 1990. - 119 с.

46. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") // Освіта. - 1993. - Груд. - № 44-45-46.

47. Державні стандарти загальної середньої освіти України // Освіта України. - 1996. - № 3.

48. Державні стандарти - основа реформування змісту загальної середньої освіти // Пед. газ. - 1997. - Січ. - № 1.

49. Державну мову - в систему освіти України // Освіта України. - 1996. - № 11.

50. Дитина. Програма виховання і навчання дітей дошкільного віку. - К.: Освіта, 1993.

51. Діти України: тривоги, біль, надії: З виступу Президента України Леоніда Кучми на всеукр. нараді з питань дитинства // Уряд. кур'єр. - 1996. - 1 черв. - № 100-101.

52. *Добронравова І.С.* Наукове бачення місця людини у світі // Філософія. Курс лекцій: Навч. посібник / І.В.Бичко, В.Г.Табачковський, Г.І.Горак та ін. - 2-ге вид. - К.: Либідь, 1994.

53. *Добронравова И.С.* Синергетика: становление нелинейного мышления. - К.: Лыбидь, 1990. - 147 с.

54. *Добронравова И.С.* Философские основания естественнонаучного освоения процессов самоорганизации: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. 09.00.08 / Ин-т философии АН УССР. - К., 1991. - 32 с.

55. Доклад о развитии человека за 1995 год / ПРООН. - Нью-Йорк: Оксфорд юниверсити пресс, 1995.

56. Доклад о развитии человека за 1996 год / ПРООН. - Нью-Йорк: Оксфорд юниверсити пресс, 1996. - 229 с.

57. *Доній В.* Провідна наукова установа освітянської галузі. Роль Інституту змісту і методів навчання у розбудові національної системи навчання // Освіта України. - 1996. - 26 берез. - № 1.

58. Доповідь міністра освіти України П.М.Таланчука // Освіта. - 1992. - 28 лип.

59. Доповідь міністра освіти П.М.Таланчука на Першому з'їзді педагогічних працівників України // Рідна шк. - 1993. - № 2.

60. Економічний і соціальний розвиток України у 1996 р. - К.: Кабінет Міністрів України, 1997.

61. *Евдокимов В.И.* Научные основы повышения эффективности обучения средствами наглядности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01 / КГПИ им. А.М.Горького. - К., 1990. - 30 с.

62. *Жаркова Л.В.* Школа Київської Русі: стратегія навчання // Рідна шк. - 1993. - № 4.

63. Закон Российской Федерации об образовании // Учит. газ. - 1992. - 4 авг.

64. Закон України про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР "Про освіту" // Голос України. - 1996. - 25 квіт.

65. Закон України про Державний бюджет України на 1996 рік // Уряд. кур'єр. - 1996. - 6 квіт. - № 65-66.

66. Закон Української РСР про освіту // Освіта. - 1991. - 25 черв.

67. Закон України про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні // Відомості Верховної Ради України. - 1993. - № 16. - Ст. 167.

68. Заява Президії ЦК Профспілки працівників освіти і науки України з приводу надзвичайної соціально-економічної ситуації, що склалася в освіті // Освіта. - 1997. - 5-12 лют. - № 10-11.

69. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. - К.: Міносвіти України, 1994. - Вип. 1. - 336 с.

70. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. - К.: Міносвіти України, 1994. - Вип. 2. - 312 с.

71. Звернення комісії Верховної Ради України з питань науки та народної освіти // Освіта. - 1996. - 18 верес. - № 50.

72. Звітують відділення Академії // Пед. газ. - 1997. - Берез. - № 3.

73. *Згуровський М.З.* Держава має зробити вибір // Освіта України. - 1997. - 21 берез. - № 13.

74. *Згуровський М.З.* Ми повинні упереджувати ситуацію, а не фіксувати проблеми // Освіта України. - 1997. - 28 лют. - № 10.

75. *Згуровський М.З.* Навчання - справа дорога // Уряд. кур'єр. - 1997. - 21 січ. - № 10.

76. *Згуровський М.З.* Нова ситуація розвитку освіти і роль педагогічної науки // Освіта України. - 1997. - Лют. - № 7.

77. *Згуровський М.З.* Проблеми і перспективи // Рідна шк. - 1997. - № 3-4.

78. *Згуровський М.З.* Явища, зумовлені економічною кризою, не повинні затіняти позитивних напрацювань // Освіта України. - 1997. - Січ. - № 4-5.

79. *Зязюн І.А.* Культура і культура політики // Рідна шк. - 1994. - № 12.

80. *Зязюн И.А., Лебедик Н.П.* Социальная зрелость и педагогическое мастерство учителя // Сов. педагогика. - 1991. - № 6.

81. Искусство в системе культуры / Сост. и отв. ред. М.С.Каган. - Л.: Наука, 1987. - 272 с.

82. Историческая хрестоматия. Ч. 1. / Сост. О.Е.Кошелева, Л.В.Мошкова. - М.: Изд-во Рос. откр. ун-та, 1992. - 208 с.

83. История первобытного общества: Эпоха классообразования. - М.: Наука, 1988. - 568 с.

84. Итоги выполнения плана и результаты деятельности высших и средних специальных учебных заведений Украинской ССР в 1980 году и за годы десятой пятилетки / Сост. Ю.И.Бутенко, А.А.Чугаев, В.А.Баженов и др. - К.: Минвуз УССР, 1981. - 314 с.

85. Итоги выполнения плана и результаты деятельности высших и средних специальных учебных заведений Украинской ССР в 1985 году и за годы XI пятилетки / Сост. *Л.А.Канищенко, В.А.Баженов, И.Б.Жиляев и др. - К.: Минвуз УССР, 1986. - 132 с.*

86. Итоги деятельности высших и средних специальных учебных заведений Украинской ССР в IX пятилетке / Отв. за вып. А.А.Чугаев, В.А.Баженов. - К.: Минвуз УССР, 1976. - 248 с.

87. *Каган М.С.* Воспитание и общение // Прикладная этика и управление нравствен. процессом / Отв. ред. В.И.Бакштановский. - Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1980.

88. *Каган М.С.* Мир общения: Проблема межсубъект. отношений. - М.: Политиздат, 1988. - 319 с.

89. *Каган М.С.* Некоторые вопросы взаимосвязи философии и педагогики // Сов. педагогика. - 1981. - № 10.

90. *Каган М.С.* Системный подход и гуманитарное знание: Избр. ст. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. - 384 с.

91. *Каган М.С.* Социальные функции искусства. - Л.: Знание, 1978. - 36 с.

92. *Каган М.С.* Человеческая деятельность: (Опыт системного анализа). - М.: Политиздат, 1974. - 328 с.

93. *Карпачкова Н., Мацюк А.* Якщо вас змушують платити за навчання - замисліться, або чи є освіта у державних і комунальних навчальних закладах безоплатною? // Голос України. - 1996. - 1 жовт. - № 179.

94. Кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників, для яких встановлені кваліфікаційні категорії / С.І.Болтівець, В.І.Луговий, А.М.Міненко, О.І.Нікітенко // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1994. - № 5-6.

95. *Кічук Н.В.* Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професіональної підготовки: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01 / НДІ педагогіки України. - К., 1993. - 31 с.

96. Класифікація видів економічної діяльності. Державний класифікатор України. - К.: Держстандарт України, 1996.

97. *Климонтович Н.Ю.* Без формул о синергетике. - Минск: Вышэйш. шк. - 1986. - 223 с.

98. *Климонтович Ю.Л.* Турбулентное движение и структура хаоса: Новый подход к статист. теории открытых систем. - М.: Наука, 1990. - 316 с.

99. *Кобзар Б.С.* Школа продовженого дня: Питання управління. - К.: Т-во "Знання" України, 1989. - 46 с.

100. *Козаков В.А.* Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособие. - К.: Выща шк. 1990. - 248 с.

101. *Козаков В.А.* Теория и методика самостоятельной работы студентов: Автореф. дис. ... д-ра *пед. наук. 13.00.01 / НИИ педагогики Украины. - К., 1991. - 44 с.*

102. *Колесов Д.Б., Соколов Е.Н.* О психофизиологии творчества // Психолог. журн. - 1992. - Т. 13. - № 6.

103. Комплексне вивчення психології та педагогіки. Вступ до психології та педагогіки: Навч. посібник / О.В.Скрипченко, Я.І.Бурлака, М.В.Левченко, Н.В.Співак. - К.: УМК ВО, 1992.- 128 с.

104. *Кон И.С.* НТР и проблемы социализации молодежи. - М.: Знание, 1988. - 64 с.

105. *Конаржевский Ю.А.* Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе: Учеб. пособие. - Челябинск: ЧГПИ, 1986. - 135 с.

106. Конвенция о правах ребенка // Сов. педагогика. - 1990. - № 10.

107. Конституція України: Прийнята на п'ятій сес. Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. - К.: Юрінком, 1996. - 80 с.

108. Концепція національного виховання // Освіта. - 1994. - 26 жовт.

109. Короткий тлумачний словник української мови / За ред. Д.Г.Гринчишина. - 2-ге вид., перероб. і допов. - К.: Рад. шк. 1988. - 320 с.

110. Костомаров В.Г. "Креветка среди китов": (Южнокорейс. впечатления) // Педагогика. - 1992. - № 3-4.

111. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколієнко; Упоряд. В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура. - К.: Рад. шк., 1989. - 609 с.

112. *Котова И.Б.* Введение в педагогику: (Программа для пед. вузов) // Педагогика. - 1994. - № 2.

113. Краткая философская энциклопедия. - М.: Изд. группа "Прогресс": "Энциклопедия", 1994. - 576 с.

114. Краткий педагогический словарь пропагандиста / Под общ. ред. М.И.Кондакова, А.С.Вишнякова; Сост.: М.Н.Колмакова, В.С.Суров. - 2-е изд., доп. и дораб. - М.: Политиздат, 1988. - 367 с.

115. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А.Карпенко; Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - М.: Политиздат, 1985. - 431 с.

116. *Кремень В.Г.* Проблемы диалектики коллективности и индивидуальности в социалистической мысли и современность: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. 09.00.01 / Ин-т философии АН УССР. - К., 1991. - 38 с.

117. *Кремянский В.И.* Методологические проблемы системного подхода к информации. - М., 1977.

118. Кризу в освіті можна подолати тільки на державному рівні // Освіта України. - 1996. - Листоп. - № 15.

119. *Кузьмин В.П.* Гносеологические проблемы системного знания. - М.: Знание, 1983. - 64 с.

120. *Кузьмин В.П.* Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода // Психолог. журн. - 1982. - Т. 3. - № 3.

121. *Кузьмін М.В.* Моделювання складного // Філос. і соціол. думка. - 1992. - № 12.

122. *Кузьмін М.В.* Самоорганізація та соціоеволюція // Філос. і соціол. думка. - 1994. - № 9-10.

123. *Кузьмина Н.В.* Понятие "педагогическая система" и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие / Под ред. Н.В.Кузьминой. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980.

124. *Куписевич Ч.* Основы общей дидактики / Пер. с пол. О.В.Долженко. - М.: Высш. шк., 1986. - 368 с.

125. *Курас І.Ф.* Ставити запитання легше, ніж відповідати // Освіта України. - 1997. - 28 лют. - № 10.

126. *Кучма Л.Д.* Болісні проблеми дитинства: Заключ. слово Президента України Леоніда Кучми на нараді з питань виконання Нац. програми "Діти України" // Уряд. кур'єр. - 1996. - 12 груд. - № 233-234.

127. *Кучма Л.Д.* Економічний і соціальний розвиток України у 1995 році // Голос України. - 1996. - 4 квіт. - № 63.

128. *Кучма Л.Д.* Здоров'я нації - майбутнє держави // Уряд. кур'єр. - 1997. - 12 квіт. - № 67-68.

129. *Кучма Л.Д.* Країна без науки - країна без майбутнього: Виступ Президента України Леоніда Кучми на нараді з питань реформування науки 15 лют. 1996 р. // Уряд. кур'єр. - 1996. - 17 лют. - № 32-33.

130. *Кучма Л.Д.* Україна є. Україна - буде!: Доп. Президента України Леоніда Кучми на урочист. зборах з нагоди 5-ї річниці незалежності України 23 серп. 1996 р. // Уряд. кур'єр. - 1996. - 29 серп.

131. *Кучма Л.Д.* Україна - суверенна, демократична правова держава: Виступ Президента України Леоніда Кучми на спеціал. засіданні Верховної Ради України 20 берез. 1996 р. // Уряд. кур'єр. - 1996. - 23 берез. - № 55-56.

132. *Кучма Л.Д.* Якою буде Україна у XXI сторіччі, залежить від того, що ми зробимо для неї зараз // Уряд. кур'єр. - 1997. - 22 берез. № 52-53.

133. *Лазаренко П.І.* Уряд володіє ситуацією у повному обсязі // Освіта України. - 1997. - Січ. - № 4-5.

134. *Леднев В.С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы. - 2-е изд., перераб. - М.: Высш. шк. - 1991. - 224 с.

135. *Лернер И.Я.* Педагогическое сознание - явление действительности и категория науки // Сов. педагогика. - 1985. - № 3.

136. *Лихачев Б.Т.* Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. - М.: Прометей, 1992. - 528 с.

137. *Лихвар І.* Професійно-технічна освіта починає новий навчальний рік // Освіта України. - 1996. - № 4.

138. *Лопатин В.В., Лопатина Л.Е.* Малый толковый словарь русского языка: Ок. 35 000 слов. - 2-е изд., стер. - М.: Рус. яз., 1993. - 704 с.

139. *Лоскутов А.Ю., Михайлов А.С.* Введение в синергетику. - М.: Наука, 1990. - 269 с.

140. *Луговий В.І.* Актуальні завдання перебудови освіти // Початкова шк. - 1991. - № 9.

141. *Луговий В.І.* Гуманізація освіти - основа її відродження // Борис Грінченко і педагогічна культура України: Матеріали всеукр. наук.-метод. конф., присвячен. 130-річчю з дня народження Б.Грінченка. - Суми: Мрія, 1993.

142. *Луговий В.І.* Загальне та особливе в багаторівневій педагогічній освіті // Міжнародна науково-практична конференція "Проблеми багаторівневої технічної освіти", 13-15 жовт. 1993 р.: Тези доп. / Редкол.: В.І.Шеховцов, В.П.Головенкін, М.В.Бєлоус. - К., 1993.

143. *Луговий В.І.* Зміст, технологія, оцінка освіти в умовах її відродження // Вісн. АПН України. - 1993. - № 1.

144. *Луговий В.І.* Культурно-інформаційна теорія освіти і підготовка педагога // Науково-методичне забезпечення діяльності сучасної професійної школи: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф., Львів, 11-14 трав. 1994 р. - Ч. 1. - К., 1994.

145. *Луговий В.І.* Нова Україна і реформа педагогічної освіти // Республіканська науково-практична конференція "До нової України - шляхом реформ". Секція науки і освіти. Підсекція вищої освіти і науки: Тези доп. та виступів 14-16 берез. 1992 р. / Редкол.: В.А.Козаков та ін. - К.: ІСДО, 1993.

146. *Луговий В.І.* Освіта в системі природа-суспільство-людина-культура // Всесвітній форум українців: Тези доп. на секції "Національна освіта та шкільництво". - К.: ІСДО, 1993.

147. *Луговий В.І.* Освіта заради життя // Рідна шк. - 1993. - № 5.

148. *Луговий В.І.* Освіта і культура сучасного спеціаліста: (Методол. аспект) // Міжнародна науково-практична конференція "Актуальні проблеми формування професійної та гуманітарної культури сучасного спеціаліста": Тези доп. 20-23 верес. 1994 р. - Ч. 1. / Відп. ред. В.Д.Базилевич. - К., 1994.

149. *Луговий В.І.* Освіта і соціалізація людини // Соціальна педагогіка і адаптивність особистості. - Суми: Мрія, 1994.

150. *Луговий В.І.* Педагог і перебудова школи // Під прапором ленінізму. - 1989. - № 16.

151. *Луговий В.І.* Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. ред. акад. О.Г.Мороза. - К.: МАУП, 1994. - 193 с.

152. *Луговий В.І.* Розвиток народної освіти на селі // Відродження українського села: Матеріали наук.-практ. конф. 12-14 листоп. 1991 р., Полтава / Редкол.: Л.О.Шепотько (відп. ред.) та ін. - К.: Урожай, 1992.

153. *Луговий В.І.* Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. - К., 1995. - 48 с.

154. *Лысова Е.Б.* Новые тенденции в подготовке учителей на Западе // Педагогика. - 1994. - № 3.

155. *Любар О.О., Федоренко Д.Т.* Історія педагогічної думки і освіти в Україні: Навч. посібник. - Ч. 1.: Дохристиянський період. - К., 1993. - 110 с.

156. *Майборода В.К.* Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.) / За ред. В.І.Лугового. - К.: Либідь, 1992. - 196 с.

157. Малятко: Програма виховання дітей дошкільного віку / Відп. ред. З.П.Плохій - К.: НДІ педагогіки України, 1991. - 109 с.

158. *Маркарян Э.С.* Вопросы системного исследования общества. - М.: Знание, 1972. - 64 с.

159. *Маркарян Э.С.* Императивы экологического выживания и наука: поиск новой стратегии / АН СССР. - Препр. - Пущино, 1989. - 42 с.

160. *Маркарян Э.С.* Культура как способ социальной самоорганизации / НЦБИ АН СССР. - Препр. - Пущино, 1982. - 19 с.

161. *Маркарян Э.С.* Теория культуры и современная наука: (Логико-методол. анализ). - М.: Мысль, 1983. - 284 с.

162. *Мельниченко Б.Ф.* Реформа освіти в Чеській Республіці // Педагогіка і психологія: Вісн. АПН України. - 1994. - № 3.

163. *Мельниченко О.С.* Модель неперервної педагогічної освіти в регіоні // Рідна шк. - 1994. - № 3-4.

164. Методичні рекомендації до програми виховання дітей дошкільного віку "Малятко". - К.: Вид-во СП "СВЕНАС", 1993.

165. *Микаберидзе Г.В.* Образование в новых индустриальных странах Восточной Азии // Сов. педагогика. - 1991. - № 11.

166. *Микаберидзе Г.В.* Учительство Японии в зеркале исследований // Педагогика. - 1992. - № 11-12.

167. *Микаберидзе Г.В., Клепиков В.З.* Народное образование в развивающихся странах // Педагогика. - 1994. - № 3.

168. *Митина В.С.* Качество образования в современных школьных реформах на Западе // Сов. педагогика. - 1991. - № 10.

169. Міністр освіти України Михайло Згуровський: "Структурне реформування - це примноження потенціалу освіти" // Освіта України. - 1997. - 4 квіт. - № 15.

170. *Мюллер В.К.* Англо-русский словарь: 53000 слов. - Изд. 17-е, испр. и доп. - М.: Рус. яз., 1978. - 888 с.

171. На часі вдумлива, еволюційна робота над змістом освіти: З доп. заст. міністра освіти, члена президії АПН України Олександри Савченко // Пед. газ. - 1997. - Лют. - № 2.

172. Навчальні плани загальноосвітніх шкіл України на 1993/94 навчальний рік // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1993. - № 9-10.

173. Навчальні плани середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів України на 1994/95 навчальний рік // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1994. - № 10.

174. Найвищі критерії, безперечна об'єктивність: З доп. першого заст. голови Вищої атестаційної комісії України Мая Панчука // Освіта України. - 1997. - 21 берез. - № 13.

175. Народне господарство Української РСР у 1970 році: Стат. щорічник. - К.: Техніка, 1971.

176. Народне господарство Української РСР у 1975 році: Стат. щорічник. - К.: Техніка, 1976.

177. Народне господарство Української РСР у 1980 році: Стат. щорічник. - К.: Техніка, 1981.

178. Народне господарство Української РСР у 1985 році: Стат. щорічник / Відп. за вип. М.Т.Ковальчук. - К.: Техніка, 1986. - 398 с.

179. Народне господарство Української РСР у 1990 році: Стат. щорічник / Відп. за вип. В.В.Самченко. - К.: Техніка, 1991. - 496 с.

180. Народне господарство України у 1991 році: Стат. щорічник / М-во статистики України; Відп. за вип. В.В.Самченко. - К.: Техніка, 1992. - 468 с.

181. Народне господарство України у 1992 році: Стат. щорічник / М-во статистики України; Відп. за вип. В.В.Самченко. - К.: Техніка, 1993. - 464 с.

182. Народне господарство України у 1993 році: Стат. щорічник / М-во статистики України; Відп. за вип. В.В.Самченко. - К.: Техніка, 1994. - 494 с.

183. *Немов Р.С.* Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. - 2-е изд. - М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.

184. *Никандров Н.Д.* Академической педагогике - пятьдесят лет // Педагогика. - 1994. - № 3.

185. *Никандров Н.Д.* На пути к гуманной педагогике // Сов. педагогика. - 1990. - № 9.

186. *Николис Г., Пригожин И.* Познание сложного: Введение / Пер. с англ. В.Ф.Пастушенко. - М.: Мир, 1990. - 344 с.

187. *Николис Г., Пригожин И.* Самоорганизация в неравновесных системах: От диссипативных структур к упорядочености через флуктуации / Пер. с англ. В.Ф.Пастушенко. - М.: Мир, 1979. - 512 с.

188. *Николис Дж.* Динамика иерархических систем: Эволюц. представление: Пер. с англ. / Предисл. Б.Б.Кадомцева. - М.: Мир, 1989. - 488 с.

189. *Новичков В.Б., Ушаков К.М.* Два подхода к концепции педагогического образования // Педагогическое образование на современном этапе: содержание, структура, организационные формы: Сб. науч. тр. / Под ред. В.Б.Новичкова. - М.: АПН СССР, 1989.

190. Номенклатура спеціальностей: новий підхід: Інтерв'ю з міністром освіти Михайлом Згуровським // Освіта України. - 1997. - 11 квіт. - № 16.

191. Образование в конце XX века: (Материалы круглого стола)// Вопр. философии. - 1992. - № 9.

192. Образование в мире на пороге XXI века: Сб. науч. тр. / Под ред. З.А.Мальковой, Б.Л.Вульфсона. - М.: АПН СССР, 1991. - 97 с.

193. *Оконь В.* Введение в общую дидактику / Пер. с пол. Л.Г.Кашкуревича, Н.Г.Горина. - М.: Высш. шк., 1990. - 382 с.

194. Основи психології: Підруч. / О.В.Киричук, В.А.Роменець, Т.С.Кириленко та ін. - К.: Либідь, 1995 - 632 с.

195. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. - К.: Вища шк., 1987. - 87 с.

196. Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы: Сб. офиц. материалов. - М.: Управ. делами СМ СССР, 1984. - 165 с.

197. *Пасєчна Л.* Науці й освіті - першочергову увагу: Виступ на пленар. засіданні сес. Верховної Ради України при обговоренні програми діяльності Кабінету Міністрів України // Освіта. - 1996. - 20 листоп. - № 63-64.

198. Педагогика / О.А.Абдуллина, В.С.Аранский, Ю.К.Бабанский и др.; Редкол.: Г.Нойер, Ю.К.Бабанский и др. - М.: Просвещение, 1978. - 512 с.

199. Педагогіка / А.М.Алексюк, М.М.Грищенко, О.В.Киричук та ін.; За ред. А.М.Алексюка. - К.: Вища шк., 1985. - 296 с.

200. Педагогика в понятиях и определениях: Учеб. пособие для студентов пед. спец. / Сост. Г.И.Железняк. - Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1991. - 56 с.

201. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 "Педагогика и методика нач. обучения" / С.П.Баранов, Л.Р.Болотина, В.А.Сластенин и др.; Под ред. С.П.Баранова, В.А.Сластенина. - 2-е изд., доп. - М.: Просвещение, 1986. - 336 с.

202. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. / Гл. ред.: И.А.Каиров (гл. ред.), Ф.Н.Петров (гл. ред.) и др. - М.: Сов. энциклопедия, 1966. - Т. 3. - 880 стб.

203. Педагогический поиск / Сост. И.Н.Баженова. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Педагогика, 1990. - 560 с.

204. Педагогический словарь: В 2 т. - М.: Изд-во АПН РСФР, 1960. - Т. 2. - 767 с.

205. Педагогическое образование на современном этапе: содержание, структура, организационные формы: Сб. науч. тр. / Под ред. В.Б.Новичкова. - М.: АПН СССР, 1989. - 106 с.

206. *Перелік спеціальностей наукових працівників. - К.: ВАК, 1996. - 21 с.*

207. Перспективы: вопросы образования. - 1992. - № 1/2 (77).

208. *Підласий І.П.* Технологія виховання з комп'ютерною підтримкою // Рідна шк. - 1993. - № 1, 2.

209. Підсумки розвитку народної освіти в Українській РСР за 1970, 1975-1980 рр.: Стат. зб. - К.: Міносвіти УРСР, 1981. - 340 с.

210. *Пикельная В.С.* Теоретические основы управления: (Школоведческий аспект): Метод. пособие. - М.: Высш. шк., 1990. - 175 с.

211. *Погребняк В.П., Ятченко А.Д.* Нова парадигма: реалії і проблеми // Рідна шк. - 1994. - № 12.

212. Положення про порядок замовлення, реєстрації, видачі та обліку документів про *освіту та вчені звання // Освіта. - 1997. - 8-15 січ. - № 2-3.*

213. Пособие по биологии для поступающих в вузы / Н.А.Лемеза, М.С.Морозик, Е.И.Морозов и др.; Под ред. Н.А.Лемезы. - Минск: Университетское, 1993. - 560 с.

214. Постанова Головної ради ВАК України від 28 лютого 1997 р. // Освіта України. - 1997. - 7 берез. - № 11.

215. Права дитини: Зб. документів / Упоряд. В.В.Усенко. - Львів: Оксарт, 1995. - 112 с.

216. *Пригожин И.* От существующего к возникающему: Время и сложность в физ. науках / Пер. с англ. Ю.А.Данилова; Под ред. Ю.Л.Климонтовича. - М.: Наука, 1985. - 327 с.

217. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / Пер. с англ. Ю.А.Данилова; Общ. ред. В.И.Аршинова, Ю.Л.Климонтовича и Ю.В.Сачкова. - М.: Прогресс, 1986. - 432 с.

218. Про Академію мистецтв України: Указ Президента України від 14 груд. 1996 р. № 1209 // Уряд. кур'єр. - 1997. - 11 січ. - № 3-4.

219. Про введення в дію "Інструкції про порядок оплати за користування підручниками в загальноосвітніх школах": Наказ міністра освіти України від 14 жовт. 1996 р. // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1996. - № 24.

220. Про введення єдиних регіональних планів комплектування навчальних закладів щодо отримання повної загальної середньої освіти випускниками 9-х класів: Наказ міністра освіти від 19 берез. 1997 р. № 74 // Освіта України. - 1997. - 7 трав. - № 18-19.

221. Про введення Переліку напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій: Наказ міністра освіти України від 10 черв. 1994 р. № 176.

222. Про внесення змін до навчальних планів загальноосвітніх шкіл на 1996-1997 навчальний рік: Наказ міністра освіти України від 9 серп. 1996 р. № 266 // Освіта. - 1996. - 21 серп. - № 43-44.

223. Про внесення змін та доповнень до наказу міністерства освіти від 25.07.96 р. № 252 "Про розміри посадових окладів (ставок заробітної плати) працівників закладів освіти": Наказ міністра освіти України // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1997. - № 6.

224. Про впорядкування виплати стипендій аспірантам, а також стипендій Президента України, іменних стипендій студентам, учням навчальних закладів і аспірантам: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 груд. 1996 р. № 1542 // Уряд. кур'єр. - 1997. - 4 січ. - № 1-2.

225. Про впорядкування мережі вищих навчальних закладів I і II акредитації: Постанова Кабінету Міністрів України від 24 січ. 1997 р. № 78.

226. Про впорядкування структури місцевих державних адміністрацій: Розпорядження *Президента України від 12 січ. 1996 р. № 10 // Уряд. кур'єр. - 1996. - 18 січ. - № 10-11.*

227. Про всеукраїнський конкурс "Учитель року": Указ Президента України від 29 черв. 1995 р. № 489 // Уряд. кур'єр. - 1995. - 1 лип. - № 97.

228. Про встановлення розміру плати за навчання у державних школах естетичного виховання дітей: Постанова Кабінету Міністрів України від 25 берез. 1997 р. № 260 // Уряд. кур'єр. - 1997. - 3 квіт. - № 60-61.

229. Про делегування повноважень державної виконавчої влади головам та очолюваним ними виконавчим комітетам сільських, селищних і міських рад: Указ Президента України від 30 груд. 1995 р. № 1194 // Уряд. кур'єр. - 1996. - 6 січ. - № 3-4.

230. Про деякі питання надання вищим навчальним закладам статусу національного: Указ Президента України від 29 квіт. 1996 р. № 304 // Уряд. кур'єр. - 1996. - 14 трав. - № 84-85.

231. Про доповнення Переліку напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікаційних рівнів та робітничих професій і відповідностей спеціальностей підготовки фахівців: Наказ міністра освіти України від 12 лип. 1996 р. № 244.

232. Про затвердження переліку і зразків документів про освіту та вчені звання в Україні: Постанова Кабінету Міністрів України від 17 груд. 1993 р. № 1058.

233. Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися державними навчальними закладами: Постанова Кабінету Міністрів України від 20 січ. 1997 р. № 38 // Освіта України. - 1997. - 31 січ. - № 6.

234. Про затвердження Положення про Вищу атестаційну комісію України: Постанова Кабінету Міністрів України від 27 берез. 1996 р. № 352 // Зібр. постанов Уряду України. - 1996. - № 9. - Ст. 270.

235. Про затвердження Положення про державний вищий заклад освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 5 верес. 1996 р. №1074 // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1997. - № 1.

236. Про затвердження Положення про позашкільний навчально-виховний заклад: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 січ. 1996 р. №45.

237. Про затвердження Порядку надання щорічної основної відпустки тривалістю до 56 календарних днів керівним, педагогічним, науково-педагогічним працівникам освіти та науковим працівникам: Постанова Кабінету Міністрів України від 14 квіт. 1997 р. № 346.

238. Про затвердження Тимчасових типових штатних нормативів денних середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів: Наказ міністра освіти України від 9 серп. 1996 р. № 264.

239. Про затвердження Типового положення про управління освіти обласної, Київської та Севастопольської міської державної адміністрації: Постанова Кабінету Міністрів України від 18 берез. 1996 р. № 327 // Зібр. постанов Уряду України. - 1996. - № 8. - Ст. 262.

240. Про затвердження Типового положення про фахову раду з ліцензування та акредитації вищих закладів освіти та Типового положення про регіональну раду (центр) з ліцензування та атестації закладів освіти, які здійснюють діяльність, пов'язану з одержанням загальної середньої та професійної освіти: Наказ міністра освіти України від 11 берез. 1996 р. № 72.

241. Про заходи щодо вдосконалення діяльності органів освіти: Указ Президента України від 10 жовт. 1995 р. № 942 // Уряд. кур'єр. - 1995. - 17 жовт. - № 156.

242. Про заходи щодо забезпечення наповнення Державного бюджету та посилення фінансово-бюджетної дисципліни: Указ Президента України від 28 лют. 1997 р. № 187 // Уряд. кур'єр. - 1997. - 6 берез. - № 41-42.

243. Про заходи щодо запобігання перепрофілювання дошкільних і середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів: Розпорядження Президента України від 29 груд. 1994 р. // Зб. розпоряджень Президента України. - 1994. - Жовт.-груд. - Вип. 4.

244. Про заходи щодо підвищення ефективності роботи і відповідальності територіальних підрозділів міністерств, інших центральних органів виконавчої влади та забезпечення їх взаємодії з місцевими державними адміністраціями: Указ Президента України від 5 листоп. 1996 р. № 1035 // Уряд. кур'єр. - 1996. - 12 листоп. - № 212.

245. Про заходи щодо реформування системи підготовки спеціалістів та працевлаштування випускників вищих закладів освіти: Указ Президента України // Освіта. - 1996. - 14 лют. - № 7-8.

246. Про збереження мережі позашкільних закладів освіти. Критерії та вимоги до ліцензування позашкільних закладів освіти на здійснення освітньої діяльності. Критерії та вимоги до атестації позашкільних закладів освіти // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1996. - № 22.

247. Про зміни в стипендіальному забезпеченні студентів і слухачів вищих навчальних закладів: Постанова Кабінету Міністрів України від 3 лют. 1997 р. № 114 // Уряд. кур'єр. - 1997. - 18 лют.

248. Про зміни та доповнення до листа Міносвіти № 1/9-201 від 13.05.1996 р.: Лист міністра освіти України від 9 серп. 1996 р. № 1/9-334.

249. Про зміни в штатному розписі керівників вищих закладів освіти III-IV рівнів акредитації: Наказ міністра освіти України від 9 серп. 1996 р. № 265.

250. Про концепцію державного стандарту загальної середньої освіти та проект базового навчального плану загальноосвітньої школи: Рішення колегії М-ва освіти України // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1996. - № 17-18.

251. Про концепцію позашкільної освіти // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1997. - № 7.

252. Про ліцензування, атестацію та акредитацію закладів освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 12 лют. 1996 р. № 200.

253. Про навчальні плани загальноосвітніх навчально-виховних закладів на 1996/97 навчальний рік // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1996. - № 11.

254. Про навчальні плани середніх закладів освіти на 1997-1998 навчальний рік: Наказ міністра освіти від 28 берез. 1997 р. № 92 // Освіта України. - 1997. - 7 трав. - № 18-19.

255. Про наслідки проведення міністерських контрольних робіт у вищих навчальних закладах: Рішення колегії М-ва освіти України // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1996. - № 14.

256. Про невідкладні заходи щодо забезпечення своєчасної виплати заробітної плати, стипендій та інших соціальних виплат: Указ Президента України від 12 трав. 1996 р. № 333 // Уряд. кур'єр. - 1997. - 14 трав. - № 84-85.

257. Про невідкладні заходи щодо поліпшення функціонування професійно-технічних навчальних закладів: Рішення колегії М-ва освіти України // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1996. - № 8.

258. Про нормативи граничної наповнюваності класів та поділу класів на групи: Наказ міністра освіти України від 17 трав. 1996 р. № 157.

259. Про організацію літнього відпочинку та оздоровлення дітей у 1996 році: Розпорядження Президента України від 26 берез. 1996 р. № 70 // Уряд. кур'єр. - 1996. - 2 квіт. - № 62.

260. Про Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи: Постанова Пленуму ЦК КПРС 10 квіт. 1984 р. // Матеріали Пленуму Центрального Комітету КПРС. 10 квіт. 1984 р.: Пер. з рос. - К.: Політвидав України, 1984. - 32 с.

261. Про Основні напрями реформування вищої освіти в Україні. Указ Президента України від 12 верес. 1995 р. № 832 // Уряд. кур'єр. - 1995. - 21 верес. - № 141-142.

262. Про Основні напрями реформування професійно-технічної освіти в Україні: Указ Президента України від 8 трав. 1996 р. № 322 // Уряд. кур'єр. - 1996. - 16 трав. - № 86-87.

263. Про перелік спеціальностей і їх поєднання для підготовки педагогічних кадрів: Лист міністра освіти України від 21 берез. 1996 р. № 1/9-116.

264. Про першочергові заходи та концептуальні напрямки фінансування вищої освіти: Рішення колегії М-ва освіти України // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1996. - № 9.

265. Про підвищення захисту документів про освіту: Постанова Кабінету Міністрів України від 29 черв. 1996 р. № 704.

266. Про підготовку до нового 1996/97 навчального року: Рішення колегії М-ва освіти України // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1996. - № 21.

267. Про підготовку науково-педагогічних кадрів в системі Міністерства освіти України: Рішення колегії М-ва освіти України від 23 листоп. 1994 р. № 31/4-10.

268. Про підсумки виконання Державного бюджету України за 1996 рік та заходи щодо наповнення доходної частини бюджету: Постанова Кабінету Міністрів України від 22 квіт. 1997 р. № 368.

269. Про підсумки науково-виробничої і виробничої діяльності закладів, підприємств та організацій Міносвіти за 1993 рік: Рішення колегії М-ва освіти України // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1994. - № 13-14.

270. Про підсумки роботи вищих закладів освіти у 1995 році та хід виконання Указу Президента України "Про Основні напрями реформування вищої освіти в Україні": Рішення колегії М-ва освіти України // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1996. - № 11.

271. Про Положення про державні стипендії видатним діячам науки, освіти і культури: Указ Президента України від 13 трав. 1996 р. № 341 // Уряд. кур'єр. - 1996. - 16 трав. - № 86-87.

272. Про порядок присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань України: Постанова Кабінету Міністрів України від 20 трав. 1992 р. № 257.

273. Про порядок створення, реорганізації і ліквідації навчально-виховних закладів: Постанова Кабінету Міністрів України від 5 квіт. 1994 р. № 228 // Зібр. постанов Уряду України. - 1994. - № 8. - Ст. 196.

274. Про початок 1996/97 навчального року в закладах освіти України: Рішення колегії М-ва освіти України // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1996. - № 24.

275. Про розподіл функціональних повноважень керівництва Кабінету Міністрів України: Постанова Кабінету Міністрів України від 11 груд. 1995 р. № 993.

276. Про склад Кабінету Міністрів України: Указ Президента України від 14 груд. 1996 р. № 1228 // Уряд. кур'єр. - 1996. - 21 груд. - № 240-241.

277. Про складання робочих навчальних планів середніх закладів освіти на 1996/97 навчальний рік // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1996. - № 23.

278. Про стан видання підручників та навчальних посібників для навчальних закладів освіти і затвердження Плану видань навчально-методичної літератури на 1997 р.: Рішення колегії М-ва освіти України // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1996. - № 19.

279. Про стан і перспективи розвитку державної підтримки дітей з психофізичними вадами: Рішення колегії М-ва освіти України // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1996. - № 20.

280. Про стан навчально-виховної роботи закладів освіти та завдання по реалізації державної національної програми "Освіта": Рішення колегії М-ва освіти України // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1994. - № 11.

281. Про стан освіти в Україні та завдання щодо її розвитку в 1997 році: Рішення колегії М-ва освіти України // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1997. - № 5.

282. Про стан підготовки і атестації наукових та науково-педагогічних кадрів в системі Міносвіти України: Рішення колегії М-ва освіти України // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1997. - № 5.

283. Про стан та заходи щодо фінансового забезпечення освітянської галузі: Рішення колегії М-ва освіти України // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1997. - № 7.

284. Про структуру колегіальних органів Міністерства освіти України: Наказ міністра освіти України від 26 берез. 1996 р. № 92.

285. Про схвалення висновків і пропозицій Комісії Верховної Ради України з питань бюджету до проектів Закону України "Про Державний бюджет України на 1997 рік": Постанова Верховної Ради України від 19 груд. 1996 р. // Голос України. - 1996. - 25 груд. - № 245.

286. Про тимчасовий порядок виготовлення та адресного продажу шкільної форми для учнів середніх закладів освіти // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1997. - № 2.

287. Про шкільну форму для учнів середніх закладів освіти: Указ Президента України від 12 черв. 1996 р. № 417 // Уряд. кур'єр. - 1996. - 15 черв. - № 109-110.

288. Програма діяльності Кабінету Міністрів України: Схвалена постановою Верховної Ради України від 15 жовт. 1996 р. № 412. - К., 1996. - 141 с.

289. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с.

290. *Пуховська Л.П.* Тенденції розвитку систем підготовки вчителів у Європі // Педагогіка і психологія: Вісн. АПН України. - 1994. - № 3.

291. Рекомендації учасників парламентських слухань "Про становище молоді в Україні" // Голос України. - 1996. - 11 січ.

292. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (Х-ХХ ст.) / Під ред. М.Д.Ярмаченка. - К.: Рад. школа, 1991.

293. Розвиток освіти в Україні (1990-1991 роки): Доп. на 43-й сес. Міжнар. конф. з питань освіти (Женева, 1992 р.) / В.І.Луговий, М.Г.Єремцова, О.І.Ляшенко та ін. - К.: Міносвіти України: Компас, 1992. - 92 с.

294. *Розин В.М.* Введение в культурологию. - М.: Междунар. пед. академия, 1994. - 104 с.

295. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В.В.Давыдов.- М.: Большая рос. энциклопедия, 1993. - Т. 1. - 608 с.

296. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. - М., 1973. - 423 с.

297. *Рузавин Г.И.* Синергетика и диалектическая концепция развития // Филос. науки. - 1989. - № 5.

298. *Савченко О.Я.* Грані дидактичної системи В.О.Сухомлинського: (До 75-річчя з дня народження педагога) // Вісн. АПН України. - 1993. - № 1.

299. *Савченко О.Я.* Державні освітні стандарти - важіль управління якістю освіти: [Бесіда із заст. міністра освіти / Записала Т.Міщенко] // Освіта України. - 1997. - 18 квіт. - № 17.

300. *Савченко О.Я.* Проблеми розробки державних стандартів загальної середньої освіти в Україні: Доп. заст. міністра освіти Олександри Савченко // Освіта України. - 1997. - 7 лют. - № 7.

301. *Садовский В.Н.* Общая теория систем, или метатеория // Вопр. философии. - 1972. - № 4.

302. *Сарингулян К.С.* Культура и регуляция деятельности / Отв. ред. Э.С.Маркарян. - Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1986. - 158 с.

303. Сборник законов об образовании стран ближнего зарубежья / Под ред. д-ра. пед. наук В.А.Мясникова, канд. пед. наук Е.И.Тороховой. - М.: Ин-т теорет. педагог. и междунар. исслед. в образовании РАО, 1993. - 258 с.

304. *Семиченко В.А.* Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: (Психолого-пед. аспект): Автореф. дис. ... д-ра психолог. наук. 19.00.07 / КГПИ. - К., 1993. - 46 с.

305. *Симонов П.В.* Междисциплинарная концепция человека. - М.: Знание, 1989. - 64 с.

306. *Симонов П.В.* Мотивированный мозг. - М.: Наука, 1987. - 238 с.

307. *Симонов П.В.* Психофизиология эмоций // Пятые анохинские чтения. 26 января 1990 г. - М.: Минздрав СССР, АМН СССР, 1990.

308. *Симонов П.В.* Созидающий мозг: Нейробиолог. основы творчества. - М.: Наука, 1993. - 112 с.

309. *Симонов П.В.* Эмоции и воспитание // Вопр. философии. - 1981. - № 5.

310. Система народного образования в зарубежных странах на современном этапе (Капиталистические и развивающиеся страны): Сб. науч. тр. / Редкол.: Б.Ф.Мельниченко (отв. ред.) и др. - К.: КГПИ, 1990. - 144 с.

311. Система народного образования в зарубежных странах на современном этапе (Страны социалистического содружества): Сб. науч. тр. / Редкол.: Б.Ф.Мельниченко (отв. ред.) и др. - К.: КГПИ, 1988. - 108 с.

312. Система образования во Франции и организация ее администрации. - М.: Фр. орг. техн. сотрудничества, 1993. - 140 с.

313. *Ситько С.П., Мкртчян Л.Н.* Введение в квантовую медицину. - К.: МНИЦ "Видгук": Паттерн, 1994. - 146 с.

314. Словарь по кибернетике: Св. 2000 ст. / Под ред. В.С.Михалевича. - 2-е изд. - К.: Гл. ред. УСЭ, 1989. - 751 с.

315. Словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. А.П.Евгеньевой; АН СССР, Ин-т рус. языка. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Рус. яз., 1982. - Т. 2. - 736 с.

316. Словник української мови: В 11 т. / Редкол. І.К.Білодід (голова), А.А.Бурячок, Г.М.Гнатюк та ін. - К.: Наук. думка, 1974. - Т. 5. - 840 с.

317. Слово об учителе / Сост. и авт. вступ. ст. А.Т.Губко. - 2-е изд., перераб. и доп. - К.: Рад. шк., 1985. - 255 с.

318. Советский энциклопедический словарь. - М.: Сов. энциклопедия, 1979. - 1600 с.

319. Список шкільних підручників і навчальних посібників для замовлення на 1997/98 навчальний рік // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1996. - № 12.

320. Сравнительная характеристика развития образования в странах Азии, Африки и Латинской Америки: Сб. науч. тр. - М.: НИИ теории и истории педагогики АПН СССР, 1991. - 96 с.

321. Сравнительный анализ основных тенденций социально-экономического развития систем образования СССР и зарубежных стран (на примере педагогического образования): Отчет о НИР / Рук. А.И.Галаган, В.Е.Яценко. - М.: НИИ высш. образования, 1992. - (№ 0292000671, Держ. наук.-техн. б-ка УкрНДІНТЕІ).

322. Стандарт загальної середньої освіти. Проблеми, пошуки, перспективи // Пед. газ. - 1996. - Лип. - № 7.

323. Статистичний щорічник України за 1994 рік / М-во статистики України; відп. за вип. В.В.Самченко. - К.: Техніка, 1995. - 519 с.

324. Статистичний щорічник України за 1995 рік / М-во статистики України; відп. за вип. В.В.Самченко. - К.: Техніка, 1996. - 576 с.

325. Статистичні дані до засідання колегії міністерства за підсумками 1995 року (вищі навчальні заклади) / М-во освіти України; відп. за вип. М.Степко. - К.: Компас, 1996. - 344 с.

326. Статистичні дані до засідання колегії міністерства за підсумками 1995 року (середні загальноосвітні, позашкільні навчально-виховні, дошкільні виховні та професійно-технічні навчальні заклади) / М-во освіти України; Відп. за вип. Л.Ющенко. - К.: Компас, 1996. - 104 с.

327. Статистичні дані про діяльність вищих та середніх спеціальних навчальних закладів Української РСР у 1986-1989 роках: Зб. / Склад. О.М.Мовчан, А.Б.Шаров, В.В.Власюк. - К.: Мінвуз УРСР, 1990. - 95 с.

328. Статут Академії наук вищої школи України // Академія наук вищої школи України: Корот. довід. - К., 1993. - 47 с.

329. Статут Академії педагогічних наук України. - К.: Компас, 1993. - 16 с.

330. Статут Педагогічного товариства України. - К., 1992. - 8 с.

331. Статут Творчої спілки вчителів України. - К., 1990. - 8 с.

332. *Стельмахович М.И.* Традиции и тенденции развития семейной этнопедагогики украинского народа: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01 / КГПИ им. А.М.Горького. - К., 1989. - 48 с.

333. Стратегічне реформування освіти // Освіта України. - 1997. - Січ. - № 2-3.

334. Структура підготовки педагогічних кадрів в Україні // Освіта України. - 1996. - № 10.

335. Структурне реформування вищої освіти - вимога часу // Освіта України. - 1997. - 4 квіт. - № 15.

336. *Судзуки С.* Реформа образования в Японии // Педагогика. - 1992. - № 3-4.

337. *Сухомлинський В.О.* Вибрані твори: В 5 т. - К.: Рад. шк., 1976. - Т. 1. - 654 с.

338. *Сухомлинський В.О.* Вибрані твори: В 5 т. - К.: Рад. шк., 1976. - Т. 2. - 670 с.

339. *Сухорський С.* Освіта закордоння: Метод. рекомендації - Львів: Основа, 1995. - 38 с.

340. *Сявавко Є.І.* Народнопедагогічні та науково-теоретичні засади педагогічного процесу в національній школі // Актуальні проблеми становлення і розвитку національної школи / Ред. група: Г.С.Дегтярьова та ін. - К.: НДІ педагогіки України: Міносвіти України, 1992. - 112 с.

341. *Талалова Л.Н.* Малая группа - еффективная форма поготовки американского учителя // Педагогика. - 1994. - № 3.

342. *Татур Ю.Г., Михалева Т.Г., Печенюк Н.Г.* Новые аспекты старых терминов // Вестн. высш. шк. - 1989. - № 12.

343. Типове положення про атестацію педагогічних працівників України / С.І.Болтівець, В.В.Ковганич, О.М.Красноголовець, В.І.Луговий та ін. // Інформ. зб. М-ва освіти України. - 1994. - № 5-6.

344. У відповідь на вчительський страйк // Освіта. - 1997. - 9-16 квіт. - № 27-28.

345. У комісіях Верховної Ради України // Голос України. - 1997. - 20 лют. - № 31.

346. У комісіях Верховної Ради України // Голос України. - 1996. - 19 листоп. - № 216.

347. У ЦК Профспілки працівників освіти і науки // Освіта України. - 1997. - 4 квіт. - № 15.

348. Удосконалення мережі навчальних закладів: причини і перспективи: Інтерв'ю з міністром освіти України Михайлом Згуровським // Освіта України. - 1997. - 18 квіт. - № 17.

349. Україна. Людський розвиток. Звіт 1995. - К.: ПРООН, 1995. - 82 с.

350. Україна. Людський розвиток. Звіт 1996. - К.: ПРООН, 1996. - 110 с.

351. Україна. Соціальна сфера у перехідний період: Аналіз Світового банку. - К.: Основи, 1994. - 248 с.

352. Україна у цифрах у 1992 році: Корот. стат. довід. / М-во стататистики України; відп. за вип. В.В.Самченко. - К.: Техніка, 1993. - 203 с.

353. Український радянський енциклопедичний словник: В 3 т. / Редкол. Ф.С. Бабичев (гол. ред. УРЕ), А.Ф. Денисов, І.О. Дзеверін та ін. - 2-ге вид. - К.: Гол. ред. УРЕ, 1987. - Т. 2.

354. Учительская газета. - 1992. - № 50.

355. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические произведения. - М.: Просвещение, 1968. - 558 с.

356. Факти про Німеччину. - Франкфурт-на-Майні: Societats-Verlag, 1994. - 492 с.

357. Феномен человека: Антология / Сост., вступ. ст. П.С.Гуревича. - М.: Высш. шк., 1993. - 349 с.

358. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С.Аверинцев, Э.А.Араб-Оглы, Л.Ф.Ильичев и др. - 2-е изд. - М.: Сов. энциклопедия, 1989. - 815 с.

359. *Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П.* Развитие ребенка и его отношений с окружающими: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. М.С.Мацковского. - М.: Центр общечел. ценностей, 1993. - 511 с.

360. *Фокс Р.* Энергия и эволюция жизни на Земле: Пер. с англ. - М.: Мир, 1992. - 216 с.

361. *Франко І.* Твори: В 20 т. - К.: Держлітвидав УРСР. - Т. 7. - 1951. - 460 с.

362. *Фридман Л.М., Кулагина И.Ю.* Психологический справочник учителя. - М.: Просвещение, 1991. - 288 с.

363. *Фэгерлинд И., Шестедт Б.* Европа: тенденции и проблемы // Перспективы: вопросы образования. - 1992. - № 1-2.

364. *Хакен Г.* Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам: Пер. с англ. - М.: Мир, 1991. - 240 с.

365. Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. В.В.Мироненко; Под ред. А.В.Петровского. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1987. - 447 с.

366. Художественная культура в докапиталистических формациях: Структурно-типологическое исследование / В.Г. Иванов, М.С. Каган, В.В. Прозерский и др.; Под. ред. М.С.Кагана. - Л: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. - 303 с.

367. Целевая программа "Учитель сельской школы: подготовка, повышение квалификации, переподготовка" / И.А.Зязюн, Е.П.Белозерцев, А.С.Мельниченко, В.Ф.Моргун: Науч. рук. И.А.Зязюн. - Полтава: Полт. гос. пед. ин-т, 1989. - 41 с.

368. Чергове засідання ДАКу // Освіта України. - 1997. - 11 квіт. - № 16.

369. *Шадрикова И.А.* Педагогическая оценка и мастерство учителя // Сов. педагогика. - 1991. - № 10.

370. *Шевцов В.Е.* Французская школа готовится к 2000 году // Педагогика. - 1992. - № 1-2.

371. *Шкіль М.І.* Концепція педагогічного університету // Пед. кадри. - 1993. - № 13-14.

372. *Щербаков А.И.* Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя // Вопр. психологии. - 1981. - № 5.

373. *Юдин Э.Г., Юдин Б.Г.* Наука и мир человека. - М.: Знание, 1978. - 64 с.

374. *Яблонський В.* Уряд у ролі Гамлета: бути чи не бути освіті? // Голос України. - 1997. - 15 жовт. - № 194.

375. Як вони вчаться: За матеріалами посібника "Молодь Нідерландів" // Освіта. - 1992. - 8 верес.

376. Як заощади те, чого нема: На запитання кореспондента відповідає міністр освіти України Михайло Згуровський // Уряд. кур'єр. - 1997. - 12 листоп. - № 212.

377. Япония: Справ. / Под общ. ред. Г.Ф.Кима и др.; Сост. В.Н. Еремин и др. - М.: Республика, 1992. - 543 с.

378. *Яркина Т.Ф.* Концепция целостной школы в немецкой педагогике // Педагогика. - 1992. - № 7-8.

379. *Ярмаченко Н.Д.* Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С.Макаренко: Кн. для учителя. - К.: Рад. шк., 1989. - 191 с.

380. *Яценко Т.С.* Социально-психо-логическое в подготовке будущих учителей: Метод. пособие. - К.: Вища шк., 1987. - 112 с.

381. America - 2000: an Education Strategy. - Wash.: US Gov. Printing Office, 1991. - 34 p.

382. *Cruicksbank D.R., Cruz J.* Trends in Teacher Preparation // Journal of Teacher Education. - 1989. - Vol. 40. - № 3.

383. Department of Education // Democratic Audit. - 1994. - № 2.

384. Education at a Glance. OECD Indicators. - Paris: OECD, 1995. - 373 p.

385. Education in Germany: Basic structure of the Education System of Federal Republic of Germany. - Bonn: Federal Ministry of Education and Science, 1994.

386. Education in Japan: A Graphic Presentation / Ministry of Education, Science and Culture. - Printed by Gyosei Pub. Japan, 1989.

387. Europe in Figures / Fourth Edition. - Brussels & Luxembourg: ECSC-EC-EAEC, 1995.

388. Eurostat Yearbook"95. A Statistical Eye on Europe 1983-1993. - Brussels & Luxembourg: ECSC-EC-EAEC, 1995.

389. Facts through Figures. A Statistical Portrait of the European Union. - Brussels & Luxembourg, 1996. - 30 p.

390. From Plan to Market. World Devlelopment Report 1996 / The International Bank for Reconstruction and Development; The World Bank. - New York: Publishing by Oxford University Press, 1996.

391. Japanese Government Policies in Education, Science and Culture 1990: Towards the Creation of New Structures for Higher Education. - Japan: Ministry of Education, Science and Culture, 1990.

392. *Laporte Bruno, Papali Augustine, Ringold Dena.* Trends in Education Access and Financing During the Transition in Central and Eastern Europe (Draft). - 1997.

393. *Mullins Laurie J.* Management and Organisational Behaviour. - 4-th ed. - London: Pitman Publishing, 1996. - 810 p.

394. Policy Models: A Guide to Developing and Implementing European Dimension Policies in LEAs, Schools and Colleges. - London: Department of Education and Science, March 1992.

395. Social Portrait of Europe. - Brussels & Luxembourg: ECSC-EC-EAEC, 1996.

396. Statistical Yearbook. 1995.- UNESCO Publishing & Bernan Press, 1995. - Printed in the United States of America.

397. Statistical Yearbook. 1996. UNESCO Publishing & Bernan Press 1997. Printed in the United States of America.

398. Structures of the Education and Initial Training Systems in the European Union. European Commission. - Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1995. - 464 p.

399. Teacher Education. Innovations and Initiatives in Asia and the Pacific Region. - Bangkok: Unesco Principal Regional Office for Asia and the Pacific, 1990.

400. The Concise Oxford Dictionary of Current English. - Bombay: Oxford University Press, 1987. - 1264 p.

401. Trends in Developing Economies. 1996 / The International Bank for Reconstruction and Development; The World Bank. - Washington, D.C., 1996.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 3

Розділ I. ОСВІТА ЯК ОБ'ЄКТ УПРАВЛІННЯ 5

1. Генеральні стратегії життя і роль освіти в культурному прогресі людства. 5
2. Культурно-інформаційна теорія освіти. 17
3. Тенденції в освітній системі. 51

Розділ II. ПЛАНЕТАРНА ОСВІТА 56

1. Міжнародна класифікація освіти. 56
2. Параметри світової освітньої системи. 59
3. Освіта і розвиток людського потенціалу. 67

Розділ III. ОСВІТА В УКРАЇНІ 75

1. Система освіти, її структурні складові. 75
2. Динаміка змін в освітній системі. 84
3. Кризові явища в освіті. 99

Розділ IV. НАЦІОНАЛЬНА ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА 106

1. Освітня політика у період становлення Української держави. 106
2. Політика реформ освіти. 107

Розділ V. ОРГАНИ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ 120

1. Центральні органи державної виконавчої влади управління освітою. 120
2. Повноваження і структура місцевих органів державної виконавчої влади та органів місцевого самоврядування в галузі освіти. 125
3. Органи управління освітніх закладів. 128
4. Громадське самоврядування в освіті. 132
5. Органи управління якістю освіти. 133

Розділ VI. КЕРІВНИЙ І ПЕДАГОГІЧНИЙ ПЕРСОНАЛ 142

1. Керівники освіти 142
2. Працівники, зайняті педагогічною діяльністю. 143
3. Система педагогічної освіти в Україні. 146
4. Тенденції у підготовці й удосконаленні педагогічного персоналу 162

Розділ VII. ФІНАНСОВЕ І МАТЕРІАЛЬНО-ТЕХНІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ 185

1. Державне і недержавне фінансування освіти. 185
2. Стан і розвиток матеріально-технічної бази освітньої системи. 197

Розділ VIII. КОНТЕКСТ СВІТОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 201

1. Освіта в країнах "Великої сімки" та Організації економічного співробітництва і розвитку. 201
2. Освітні реформи перехідного періоду у Центральній і Східній Європі. 272

ПІСЛЯМОВА 284

БІБЛІОГРАФІЯ 286

Навчальне видання

Луговий Володимир Іларіонович

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Навчальний посібник
для слухачів, аспірантів, докторантів
спеціальності "Державне управління"

Рекомендовано Українською Академією державного управління при Президентові України

Київ, видавництво УАДУ

Відповідальна за випуск
Н.А. Гегеля

Редактори
В.А. Дон, В.Г. Шевельова, Л.О. Воронько

Технічний редактор
О.П. Метлицька

Комп'ютерна верстка
Є.В. Ковальової, Ю.О. Куценко

Коректор
Т.В. Пантелеймонова

Підписано до друку 28.05.97
Папір Silverblade
Умовн. друк. арк. 37,75

Формат 64x90/8
Друк офсетний.
Тираж 500 пр.

Видавництво
Української Академії державного управління
при Президентові України.
252057, Київ-57, вул. Ежена Потьє, 20.

Луговий В.І.

Л83 Управління освітою: Навч. посібник для слухачів, аспірантів докторантів спеціальності "Держ. управління."- К.: Вид-во УАДУ, 1997. - 302 с. - Бібліогр.: с. 286 - 301.

ISBN 5-7763-8628-4

Л $\frac{4304000000 - 005}{УАДУ - 97}$ Без оголошення **ББК 74.04(4УКР)я73**