

**Журавська Н. С.**  
**Національний університет біоресурсів**  
**і природокористування України**

## **ПРОВІДНІ СТРАТЕГІЇ РЕФОРМАЦІЙНИХ ПЕРЕТВОРЕНЬ ОСВІТНІХ СИСТЕМ**

*Висвітлюються провідні стратегії реформаційних перетворень освітніх систем.*

**Ключові слова:** *стратегії, управління, аграрна освіта.*

В останніх дослідженнях європейських учених зазначено, що у вузькому розумінні поняття “освітня реформа” як “нова форма” означає процес політико-адміністративних змін, що ініціюється “згори” і передбачає здійснення певного кола структурних перетворень на різних рівнях освітньої системи, що можуть мати як частковий, так і радикальний характер. У такому значенні його використовує для аналізу політичного виміру змін Д. Хопкінс у праці “Розуміння мереж для новин у політиці і практиці” [1]. У широкому розумінні поняття “освітня реформа” означає процес політико-адміністративних, педагогічних та суспільних змін, що передбачає здійснення значної кількості перетворень освітньої системи загалом та кожного навчального закладу зокрема, ініціюється та поширюється як “згори вниз” (політико-адміністративний процес), так і “знизу вгору” (педагогічний процес), ураховує взаємні впливи чинників “зсередини” та “ззовні” (соціальний процес), охоплює як структурний (організаційний), так і культурний (функціональний, педагогічний) аспекти. Саме таке розуміння сутності освітньої реформи знаходимо в працях Е. Харгрівса [1] та інших дослідників.

Зазначимо, що Головна інспекція Франції (головний інспектор національної освіти та головний інспектор адміністрації) оцінює, інспектує, консультує, інформує Міністерство національної освіти. Законом (1984 р.) створено Національний комітет з оцінювання вищої школи. Цей комітет є незалежним адміністративним органом, який встановлює свої проекти і має фінансову автономію. Щорічно він надає президенту країни звіт про свою діяльність і стан вищої освіти та досліджень [2].

Нашими дослідженнями встановлено, що нині у Франції проходить університетська реформа. У кінці 2005 р. французькі університети встановили систему LMD (ліценціат, магістр, доктор). Університетський світ переживає кризу адаптації університетської освіти до нових соціальних умов (про що свідчить і зустріч глав європейських держав та бізнесових кіл у Давосі, 27 січня 2008 р.) [1]. Система освіти Франції характеризується різноманітністю, широкою диференціацією напрямів навчання і майже повною соціалізацією. Основні принципи функціонування системи освіти

Франції: масовість (охопленість усього населення), різноманітність, елітарність, гнучкість у перепрофілюванні, демократичність (виборність усіх керівних посад), еволюційність, відкритість для молоді всього світу. 2006–2007 н.р. був відзначений у Міністерстві народної освіти та Міністерстві вищої освіти і дослідження Франції як рік сприяння рівності шансів у навчанні. Віділимо, що попри існуючі варіації Франція добре підходить як модель освіти для України не лише з огляду на однакову площу країни, наявність ресурсів, а й з урахуванням екстенсивної участі держави в економічному житті порівняно з іншими державами Заходу.

Із наших досліджень випливає, що система вищої аграрної освіти Великобританії відрізняється, на відміну від Франції, високим ступенем децентралізації, а управління освітньою політикою покладене великою мірою на місцеві органи влади (за допомогою всіляких посередницьких організацій, комітетів, комісій тощо), а також на академічні установи і професійні співтовариства. За своїм статусом вищі навчальні заклади належать державному або приватному сектору [1, с. 225].

Зауважимо, що нині у Великобританії функції загального управління і стратегічного планування діяльності системи вищої освіти покладені на Департамент освіти і професійного навчання [2]. Це координуючий орган, що не відповідає безпосередньо за діяльність кожного університету і його фінансове благополуччя. Наступна ланка – регіональні органи управління. До них належать: Департамент освіти і професійного навчання (Англія), Управління освітою Уельсу, Шотландський департамент освіти і Департамент освіти Північної Ірландії. Органи фінансування вищої освіти регіоналізовані. Найвідомішим серед них є Рада із фінансування вищої освіти Англії (HEFCE), що фінансує також значну частину міжнародних досліджень у галузі освіти. У Шотландії схожі функції виконує Шотландська рада з фінансування вищої освіти, в Уельсі – Рада з фінансування вищої освіти Уельсу, в Північній Ірландії фінансування інститутів вищої освіти здійснюється безпосередньо через місцевий Департамент освіти. Крім регіональних Рад із фінансування вищої освіти, до спеціалізованих агентств належать: Агентство із забезпечення якості, відповідальне за оцінку і сертифікацію курсів; Агентство статистики вищої школи, відповідальне за збір статистичних даних; нещодавно створений Аналітичний інститут вищої школи, що виконує дослідження на замовлення британського уряду. Контролюючі функції покладені на Королівську інспекцію.

В останніх дослідженнях європейських учених зазначено, що гуманістичні традиції в управлінні сучасною системою освіти Федеративної Республіки Німеччини, як і в інших країнах ЄС, певною мірою пов'язані з просвітницькими маніфестами переважно XIX ст., “коли відбувався поступовий перехід від проголошеної В. Гумбольдтом “романтичної” ідеї про

загальну освіту всього народу до “народної освіти”, інтерпретація якої спричинила її розчленування на практиці на академічну освіту й освіту для народу (у “народних” школах) відповідно до соціально-класового характеру всієї шкільної системи”. Аналізуючи особливості розвитку освіти Німеччини протягом ХХ ст., дослідники звертають увагу передусім на її дуалістичний характер – на наявність двох типів структури системи освіти. Нині науково-дослідні роботи проводяться, головним чином, в університетських і неуніверситетських освітніх установах [4]. Починаючи з реорганізації заохочення експериментів у 1998 р., програми зосереджуються більше на аспекті виконання новизни як стандартної пропозиції в освіті, ніж на просуванні індивідуальних експериментів. База даних Системи інформації дослідження суспільних наук (FORIS) (Forschungsinformationssystem Sozialwissenschaften) забезпечує сучасний короткий огляд освітніх науково-дослідних робіт, які заплановані нині та проведені і закінчені протягом минулих десяти років у Німеччині.

Нашими дослідженнями встановлено, що Вища адміністративна влада в університеті Німеччини належить Раді (Правлінню) університету, що складається, головним чином, з осіб, які не мають ніякого відношення до університету. Рада ухвалює рішення про призначення і звільнення ректора. Ректор керує університетом від імені Ради. Ректору підкоряються декани, завідувачі кафедр, завідувачі навчальних частин. На факультетах і кафедрах існують свої Ради, покликані регулювати наукову і фінансову діяльність у межах своїх підрозділів. Представники викладачів і студентів входять до складу спеціальних навчальних Комітетів, що затверджують навчальні плани. Університети Німеччини – установи, незалежні від адміністрації суспільного сектора і контрольовані міністром науки, технології і інновацій. Точні правила управління університетом установлені в Статуті. У 2002–2003 рр. зростаюча значущість довгострокової освіти в Німеччині сприяла появі загальних освітніх стандартів у цій галузі. Федеральний уряд і регіональні власті, і спільними зусиллями, і кожен окремо організовують численні проекти у галузі довгострокової освіти, мета яких – поліпшити її якість. Федерація й уряди Земель просувають численні проекти, щоб поліпшити перевірку якості в подальшій освіті (в 1999 р. завершено проект “Перевірка якості в подальшій освіті”).

На думку європейських дослідників, в Італії університетська автономія гарантується Конституцією країни (стаття 33) [6]. Проте ця автономія обмежується тим, що університети, як і інші вищі навчальні заклади Італії, володіючи статусом юридичної особи і будучи державними установами, включені до державної структури як її складові елементи, на відміну від Великобританії. Відповідно педагогічні працівники університетів віднесені до категорії державних службовців. Таким чином, він підлеглий не університету,

в якому працює, а державі, хоча стаття 7 Закону про університетську систему 1980 р., затвердженого президентом країни, декларує, що університетським викладачам гарантована „свобода викладання і наукових досліджень”. Відповідно до вказаного закону університети одержали право на організаційне і педагогічне експериментування (розробку й апробацію нових організаційних форм і методів навчання та наукових досліджень), а також право займатися науково-консультативною діяльністю за контрактами з державними і приватними підприємствами й організаціями за умови, що це не завдає збитку основній навчальній і науковій роботі в університеті. У 1991 р. новостворене Міністерство науки й університетів Італії розробило законопроект про автономію університетської системи освіти. Законопроект визнавав університети повністю автономними у вирішенні питань їх організаційної структури, змісту навчальних програм, форм і методів управління.

Нашими дослідженнями встановлено, що наукові роботи Аграрного центру Вагенінгенського аграрного університету (Нідерланди) на основі компетентнісного підходу навчання фахівців фінансуються урядом країни, стажування зарубіжних фахівців оплачуються. Вищою аграрною освітою Нідерландів, як і у Франції, опікується Міністерство сільського господарства [3]. Голландські університети перебудовуються, пристосовуються до логіки ринку, починають функціонувати в режимі корпорацій, виконання соціальних завдань відходить на другий план. Схожі проблеми ми спостерігаємо і в інших країнах континентальної моделі: Швейцарії, Бельгії, Люксембурзі, Австрії, Франції, Німеччині, Італії. Віра в остаточну конвергенцію систем вищої освіти нічим не підкріплена, окрім аксіоми лінійної модернізації. Ця аксіома стоїть і за поширеним сприйняттям Болонського процесу як тотальної уніфікації [5].

*Висновок.* Кінець ХХ – початок ХХІ ст. став періодом “пандемії” освітніх реформ, головною причиною якої стали глобалізаційні процеси, що охопили світ. Провідними стратегіями реформаційних перетворень освітніх систем, що є характерними для більшості країн, стали: 1) децентралізація управління освітньою системою та менеджмент в освіті; 2) стандарти, процесуальний контроль та звітність; 3) ринково орієнтований підхід; 4) професійний підхід. Конкретні шляхи реалізації стратегій реформ залежать значною мірою від освітніх традицій країни та актуального стану її освітньої системи. Зауважимо, що наукові (соціальні, політичні, економічні) засади реформ управління розвитком вищої аграрної освіти країн ЄС, зокрема початкового етапу західноєвропейської інтеграції і Великобританії, переконливо свідчать про ефективні результати на шляху гармонізації кореляції глобальних і регіональних тенденцій та ідей ліберальної, консервативної і демократичної традицій політичної думки; про подальший

поступ у напрямі розбудови духовної тріади “людина – освіта – суспільство” та сталого розвитку – об’єднання в єдине ціле економіки, навколишнього середовища, соціальної сфери і втілені у моделях розвитку систем освіти.

*Перспективи подальших досліджень.* Варто зазначити, що, працюючи від імені ЄС, Європейський Фонд Освіти (ЄФО) сприяє реформуванню освіти країн-партнерів: створенню якісних систем освіти і навчання, впровадженню їх у практику. ЄФО розташований в Турині (Італія) і функціонує з 1994 р. [2]. Існують агентства Cedefop, аналогічні ЄФО, що працюють у державах – членах Європейського Союзу. Європейська Комісія офіційно схвалила пропозицію Європейського Парламенту і Ради із створення Європейської структури кваліфікації (ЄСК) із навчання протягом життя. Ян Фігель, європейський спеціальний уповноважений із питань освіти і навчання, відзначив, що ЄСК “зробить різні національні кваліфікації більш зрозумілими і прийнятними у всій Європі, тим самим просуваючи доступ до освіти і навчання і підвищуючи мобільність у цілях роботи або навчання... Ми вважаємо, що ЄСК є ключовою ініціативою для створення робочих місць і для зростання, допомагаючи багатьом у Європі відповісти на виклики глобалізуючої, заснованої на знаннях економіки”.

#### *Використана література*

1. *Матвієнко О. В.* Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу / О. В. Матвієнко ; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. – К. : Ленвіт, 2005. – 382 с. : рис.
2. *Corbetta P.* La ricerca sociale: metodologia e tecniche : ed. 4 vol. / P. Corbetta. – Mulino : Itinerari, 2003. – Vol. 3: Le tecniche qualitative. – 184 p.
3. Design guidelines for digital learning material for food chemistry education / J. Diederens, R. Hartog, M. Mulder [et al.] // Paper gepresenteerd op EdMedia 2002 te Denver, 24-29 juni. – Wageningen : Wageningen University. – 2002. – P. 69-83.
4. *Kremer H. H.* Existenzgründung: Kapitalbedarfsermittlung und beschaffung / H. H. Kremer, P. F. E. Sloane, K. Melke // Pahl J. P. Zusätzliche Bildungs Angebote beruflichen Learners: Konzept und Materialien für gewerblich-technische Berufe / J. P. Pahl, G. Rach. – Seelze-Velber, 2000. – S. 12-200.
5. *Oene P. M.* School policy making through electronically supported discussion involving teachers and managers / Oene P. M. van, Mulder M., Veldhuis A. E., Biemans H. J. A. // European Journal Vocational Training. – 2003. – Vol. 29. – P. 23-35.
6. *Xodo C.* Il modello pedagogico delle competenze / C. Xodo. – Dispense, 2006. – 128 p.

***ЖУРАВСКАЯ Н. С.* Ведущие стратегии реформационных превращений образовательных систем.**

*Освещаются ведущие стратегии реформационных превращений образовательных систем.*

***Ключевые слова:*** стратегии, управление, аграрное образование.

***ZURAVSKA N. S.* Leading strategy transformations of educational systems.**

*Leading strategy transformations of educational systems are shined.*

***Keywords:*** strategy, management, agrarian education.