

6. ОСВІТЯНСЬКІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 338.24:330.342+334.722.8. (477)

Доц. О.М. Свінцов – Дрогобицький
державний педагогічний університет ім. Івана Франка

ДЕРЖАВНИЙ СЕКТОР НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ ЙОГО ЕФЕКТИВНОСТІ

Аналізується світовий досвід ефективного регулювання освітніх процесів. Робиться висновок, що із двох моделей – "державного контролю" і "державного нагляду", перша модель з її наголосом на централізації, жорсткому контролі, формалізації менш придатна для інновацій і трансформацій вищої освіти. Стверджується, що децентралізація вищої освіти є необхідною передумовою успішної реалізації реформ.

Assoc. prof. O.M. Svinzov – Ivan Franko Drohobyskyi state pedagogical university

The state sector of the national education and the problems rising of it effectiveness

It is analyses the world experience effective regulating the educational processes. It is doing the summary that from two models – state control and state observation, the first model with it accent into centralize, oppressive control, formalization is less liable for innovation and transformation of the high education. It is appoints that decentralizing high education is necessary implication of the success realization reforms.

Вступ. Кожна національна освітня система є тією чи іншою мірою змішаною, включаючи державний та приватний сектори. Державний сектор освіти реалізує макрозавдання даної країни, насамперед, готує на майбутнє людські ресурси для розвитку та ефективного функціонування державного сектора соціально-економічної системи, забезпечує професійними кадрами політичну, юридичну, культурно-мистецьку, мілітарну сфери тощо. Завдання освіти – продукування всебічно розвиненої, гармонійної особистості, а всезростаючий прагматизм набуття знань, відповідних рівню техногенезу, обмежує сферу гуманістичних дисциплін, а отже – гальмує духовний розвиток людини. Через певний проміжок часу така тенденція проявляється у зниженні трудової етики, технокультури та, врешті-решт – призупиненні інноваційного розвитку економіки. Суспільною силою, що врівноважує інтереси суспільства та економіки (насамперед – мікроекономіки) є держава. Характер і межі державної політики у сфері освіти є предметом особливої уваги сучасних дослідників, зокрема, вітчизняних учених Т. Фінікова [1], В. Шейка [2, 3] та ін.

Сучасні постіндустріальні економічні системи не можуть функціонувати і розвиватися без інноваційно-інтелектуального ресурсу. Інституцією, що забезпечує економіку цим необхідним та стратегічним ресурсом є освітній комплекс суспільства. Теоретик "нового індустріального суспільства" Дж. Гелбрейт наголошує, що "індустріальна система, у межах якої навчені та освічені кадри перетворились у вирішальний фактор виробництва, потребує високорозвиненої системи освіти" [4, с. 525].

II. Постановка завдання. Ми ставимо перед собою мету артикулювати основні засади досягнення ефективності державної політики її оптимізації у регулюванні ринку освітніх послуг в Україні, виходячи із цивілізаційного досвіду та особливостей глобалізації й постіндустріального суспільства.

III. Результати. Форма власності вищого закладу освіти, при цьому, мало впливає на структурну трансформацію соціально-економічної основи країни у бік розширення приватного сектора та ринкових інституцій економіки: наприклад, в Австрії усі університети перебувають у державній власності, в Австралії – 37 державних і тільки 2 приватних університети, у Німеччині – 90 % закладів вищої освіти – у державній власності, в Іспанії – із 51 університету – 43 державні, 3 приватні, решту перебувають у власності Католицької Церкви тощо.

Згідно із законом України "Про освіту", Розділ 1, Стаття 18, навчальні заклади створюються органами державної виконавчої влади і органами місцевого самоврядування, підприємствами, установами, організаціями незалежно від форми власності, громадянами відповідно до соціально-економічних, національних, культурно-освітніх потреб у них за наявності необхідної матеріально-технічної, науково-методичної бази, педагогічних кадрів. Навчальні заклади, засновані на загальнодержавній або комунальній власності, мають статус державного навчального закладу. Потреба в навчальних закладах, заснованих на комунальній власності, визначається місцевими органами державної виконавчої влади та органами місцевого самоврядування. Громадяни України мають право на безкоштовну освіту в усіх державних навчальних закладах (Стаття 3 Закону України "Про освіту"), навчання у вищих навчальних закладах державної форми власності оплачується державою (Стаття 42 цього ж Закону). Стаття 61 гласить, що фінансування державних навчальних закладів та установ, організацій, підприємств системи освіти здійснюється за рахунок коштів відповідних бюджетів, коштів галузей народного господарства, державних підприємств та організацій, а також додаткових джерел фінансування. Держава забезпечує бюджетні асигнування на освіту в розмірі не меншому десяти відсотків національного доходу, а також валютні асигнування на основну діяльність.

Щороку Україна витрачає мільйони гривень на безплатну форму навчання студентів, зокрема, у 2005 р. держзамовлення на підготовку різноманітних фахівців становило понад 350 тисяч осіб, 54 % студентів навчаються безплатно, успішні студенти отримують стипендію. Останніми роками збільшено фінансування освітньої галузі: порівняно із 2004 р., у 2005-му видатки на освіту зросли з 25,8 мільярда до 33,1 мільярда гривень. На 2006 навчальний рік із бюджету на кредитування здобуття вищої освіти виділено 13,5 мільйонів гривень.

У сучасній економічній теорії освіта визначається як форма заощадження, що спричиняє накопичення людського капіталу та зростання сукупного виробництва у тому випадку, якщо людський капітал виступає фактором у виробничій функції. Основним питанням економічної теорії є те, чи потрібно розглядати освіту як ввідний фактор у виробництво або як засіб

вивчення виробничого процесу та його покращення, аби отримати більше продукції за даного рівня витрат.

Дж. Бенгабіб та М. Шпігель [5] висувають три погляди на внесок освіти в економічне зростання. По-перше, це рівень досконалості взаємозаміни освічених та неосвічених робітників, коли два робітники із початковою освітою відповідають одному робітникові із середньою. Праця є однорідною і може вимірюватися в "одиницях ефективності". Підвищення середнього рівня освіти робочої сили збільшує її величину, вимірювану в одиницях ефективності, зберігаючи постійним число фактичних робітників. Таке збільшення числа одиниць ефективності на одного робітника створює більший виробіток на одного робітника, оскільки праця є фактором виробництва. З цієї причини збільшення тривалості навчання одного робітника пов'язується із зростанням виробітку на одного робітника.

По-друге, неосвічених та освічених робітників можна розглядати як недосконалих замінників факторів виробництва. Наприклад, при будівництві підвісного моста 30 робітників із початковою освітою не можуть замінити одного інженера-будівельника. Трактуючи освічену та неосвічену робочу силу як різні фактори, про різні виробничі процеси можна говорити як про такі, що використовують більш чи менш освічену робочу силу відносно неосвіченої. Якщо перед авіаційною промисловістю та промисловістю з виробництва одягу постане питання працевлаштування освіченої та неосвіченої робочої сили за одні й ті ж затрати, авіаційна промисловість запропонує роботу більшій кількості освічених робітників, ніж неосвічених, через характер свого виробничого процесу порівняно з процесом виробництва одягу.

Збільшення кількості освічених робітників, як пропозиції висококваліфікованої робочої сили на національному ринку праці, допомагає країні розвиватися, опановуючи виробництва технологічно дедалі складніших товарів. Як приклад, Дж. Бенгабіб та М. Шпігель [5] наводять ситуацію, що склалася у Тайланді у 80-90-х рр. XX ст. Розвиток експортно-орієнтованих галузей у цій Південно-Східній країні працевлаштував велику кількість малокваліфікованих і низькооплачуваних робітників. Однак, ці галузі втратили багато своїх порівняльних переваг через те, що підвищення зарплатні випередило в Тайланді затрати на робочу силу в інших азійських країнах, що розвиваються (Китаї, Індонезії, В'єтнамі, Індії), що конкурують на сьогодні у міжнародній торгівлі. Таким чином, впродовж відносно короткого періоду індустріалізації Таїланд опинився перед необхідністю переходу до більш складних висококваліфікованих виробництв, однак, проблема полягає в тому, що освіта і кваліфікація робочої сили відстають від потреб нового виробництва. Більш ніж 80 % робочої сили країни, що налічує 34 млн. робітників, має початкову шкільну освіту або не має її взагалі. Тільки близько 4 % молоді вступає в університети, в економіці тотально бракує кваліфікованих робітників в усіх без винятку сферах. Ситуація, що склалася в Тайланді, показує стратегічно важливу роль освіти в економічному розвитку країни, оскільки мине чимало часу (а це – втрачені можливості економічного поступу), коли система освіти Таїланду випустить достатньо кваліфікованих робітників для наступної стадії

індустріалізації. Цей випадок повчальний для країн, що розвиваються, в тому числі і для так званих постсоціалістичних країн, разом із Україною. Існує перелік теоретичних моделей подолання даної ситуації (про деякі з них ми поговоримо нижче), однак, важливим і дієвим чинником адаптованості соціуму до прогресуючого світового техногенезу через освітній комплекс є відповідна державна політика в галузі національної освіти, зокрема – так званий випереджувальний розвиток, що передбачає виробництво і реалізацію прикладних інноваційних освітніх послуг.

Світовий досвід показує, що у виробничому процесі у промисловості може інтенсивно використовуватися праця освічених робітників, оскільки цей процес пов'язаний із складним моніторингом та контролем за якістю або тому, що технологія швидко змінюється, і потрібно мати високоосвічених робітників, щоб її вивчити. Роль освіченої робочої сили у будь-якому виробничому процесі можна розглядати як пошук чи створення технології, яка радше створює різні константи факторів, що більшою мірою підтверджують процес виробництва, ніж те, що робоча сила сама є фактором виробництва.

По-третє, національна освіта, що надає сукупність освітніх послуг, актуальних соціально-економічному часу, допомагає засвоювати іноземну технологію.

У міжнародній виробничій мережі існує механізм передання інформаційних знань про технології, яке економісти називають явищем "довгої руки" [6]. Світова практика засвідчує, що для фірм слаборозвинутих країн основним джерелом передання технологій (в тому числі – й управлінських) – є інструкції представників розвинутих країн: це виробники, які шукають дешевших постачальників вхідних виробничих факторів, та дистриб'ютори, котрі шукають дешевших постачальників готових виробів. Мотивація покупців – отримати від основних постачальників за найнижчу ціну кращі вироби високої якості, що приносять значну частку прибутку. Щоб досягти цієї мети, вони передають в усній формі знання, які перебувають в їхній власності, запозичені від інших постачальників з ОЕСР (Організації економічного співробітництва і розвитку). Таке переміщення знання характеризує, переважно, прості сектори виробництва, що базуються на відомих і широко вживаних технологіях із віджилими патентами і відсутністю торгових таємниць. Ще один спосіб добування інформації про технології виробництва – це застосування різних форм внутрішньофірмового навчання: посилення міжнародним експертам для навчання місцевих робітників і керівників, влаштування на короткотермінове навчання робітників на підприємства розвинутої країни тощо.

Процес вивчення іноземних технологій відбувається усередині міжнародних мереж виробництва, чи "глобальних товарних ланцюгів" [6]. Даний підхід передбачає, що фірми із слаборозвинутих країн, введені в "останній" з ланцюгів, продовжуватимуть вивчення технологій тільки рухом ланцюга вгору. Існують два типи ланцюгів: "введений виробником" і "введений покупцем". У першому випадку великі виробники відіграють центральні ролі у координуванні меж виробництва. Ланцюги, ведені виробником, типові для капітало- і технологічно напружених галузей промисловості на зразок автомо-

білебудування, літакобудування, виробництва комп'ютерів, напівпровідників і важкого устаткування. У другому випадку великі роздрібні торговці або ж відомі закупники-виробники виступають у ролі координаторів. Ведені покупцем товарні ланцюги типові для трудомісткої галузі промисловості споживчих товарів на зразок одягу, взуття, іграшок, побутового начиння і побутової електроніки. Рентабельність є найвищою у верхніх частинах ланцюгів, де бар'єри на вході найбільші: масштаб і технологія задаються у ведених виробником ланцюгах, а проект (дизайн) та маркетинговий досвід – у ланцюгах, ведених покупцем.

У ведених покупцем товарних ланцюгах єдиним способом, який передбачає продовження навчання, є організаційна послідовність: від монтажника до первинного виробника устаткування та до первинного виробника зареєстрованої торгової марки. Це означає рух від підлеглого, конкурентного і низькоприбуткового становища до більш вільного управління, олігопольного статусу з високим прибутком. Фірми слаборозвинутих країн можуть отримувати частини для складання, щоб навчитися виготовляти такі частини самостійно, і в майбутньому виготовляти виріб відповідно до зразка, зазначеного покупцем, потім вони можуть укладати субпідрядний договір на складання. Фірми, котрі досягли такого рівня, навчаються, як проектувати й продавати свої товари, ставлячи виробниками з власною торговою маркою. Додаткове навчання необхідне для визначення можливості застосування цієї моделі в інших галузях промисловості споживчих товарів і для визначення способів вивчення технологій, які можуть бути застосовані у ведених виробником товарних ланцюгах [6].

Американські економісти Дж.М. Майєр та Дж.Е. Раух [6] економічний вплив освіти поділили на два типи: мікро і макро.

Погляд з позиції мікроекономіки виходить з того, що, коли витрати на освіту є формою інвестиції, яка веде до створення людського капіталу (чи то для окремої особи, чи для суспільства загалом), необхідно вміти оцінити коефіцієнт окупності цієї інвестиції. У найпростішому вигляді коефіцієнт окупності в освіту (r) можна вирахувати діленням потоку постійних річних вигод від освіти ($Y_1 - Y_0$) на вартість здобуття такої освіти ($Y_0 + C_1$),

$$r = (Y_1 - Y_0) / (Y_0 + C_1).$$

У цьому випадку Y_1 та Y_0 могли б відноситися до середнього заробітку робітників, які є відповідно письменними чи неписьменними, S – до кількості років навчання, які потрібні для того, щоб стати письменним, а C_1 – до річної вартості відвідування школи. Y_0 у знаменнику репрезентує альтернативну вартість відвідування школи, ніж вартість роботи на ринку праці.

Існує кілька способів визначення коефіцієнта окупності капіталовкладень в освіту: за видом інвестицій (приватні чи суспільні); за рівнем економічного розвитку країни; за видом навчальної програми – загальної чи професійної середньої освіти; за типом економічного сектора, в якому діє робітник (сучасна наймана праця чи самозайнятість), а також гендерним шляхом.

На рис. 1 і 2 зображено певні підсумки результатів досліджень стосовно можливостей інвестування в освіту великого числа країн за вимірами, вказаними у попередньому абзаці.

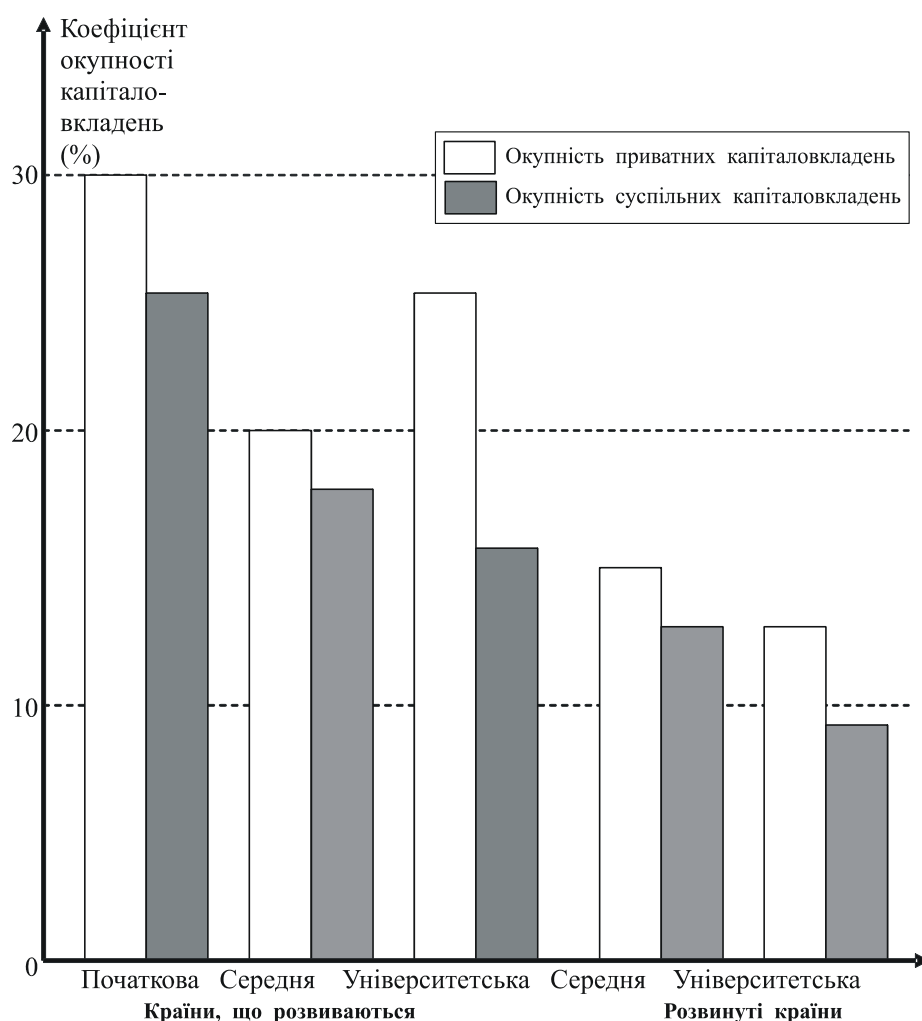


*Рис. 1.
Окупність
капіталовкладень
в освіту за
освітнім рівнем
та типом країни
[7]*

Першим відчутним результатом використання досліджень коефіцієнтів окупності капіталовкладень в освіту є те, що ці коефіцієнти недалеко відходять від випадків зі звичайними інвестиціями. Прибутки від інвестування в освіту у пердових промислових країнах загалом такі ж, як і прибутки на інвестований фізичний капітал. Як видно із рисунку, окупність інвестицій в освіту у країнах, що розвиваються є набагато вищою порівняно з промисловими країнами. Це відображає як хронічну нестачу людського капіталу у бідніших країнах, так і бар'єри на шляху розміщення інвестицій у людський капітал, так що прибутки на капітал будь-якого виду (фізичного чи людського) гранично вирівнюються. Дивлячись на шкалу коефіцієнта окупності капіталовкладень в освіту, помічаємо те, що прибутки зменшуються з рівнем навчання. Прибутки від інвестицій у початкову освіту вищі порівняно з середньою, а прибутки від інвестування останньої перевищують прибутки у випадку з університетською освітою. Ця закономірність, що підтверджується реаліями економічного життя, має важливі політичні наслідки, розгляд яких – тема окремого дослідження.

Необхідно звернути увагу на те, що різниця між окупністю приватних і суспільних капіталовкладень є доволі істотною, особливо це характерно для вищої освіти у країнах, що розвиваються, де коефіцієнт окупності капіталовкладень суспільного сектора чи не вдвічі менший. Це пояснюється тим, що через державне регулювання та субсидіювання освіти в усіх країнах світу

окупність приватних капіталовкладень переважно на кілька відсотків точок вища, ніж окупність суспільних. Вартість в оцінці окупності приватних капіталовкладень стосується тільки до окремої особи, яка здійснює індивідуальну оплату навчання, тоді як вартість в оцінці окупності суспільних капіталовкладень належить до повної вартості ресурсів того, хто відвідує школу. Викривлення, спричинене державним субсидюванням освіти, означає, що у деяких випадках окремі особи вважають вигідним продовжувати освіту до якогось встановленого рівня, тоді як з погляду суспільства ця інвестиція не є прибутковою. Максимальне викривлення між окупністю приватних та суспільних капіталовкладень стосується освіти на університетському рівні, який у багатьох країнах субсидюється найбільш істотно.

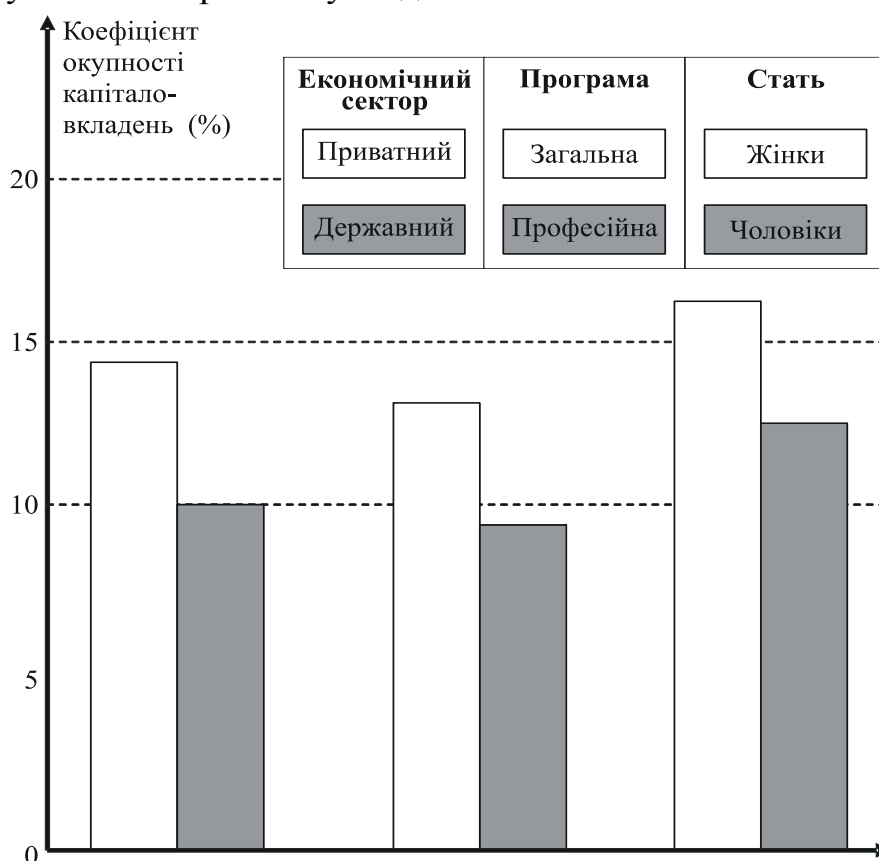


Рис. 2. Окупність освіти за економічними секторами, видом програми та статтю [7]

Однією з основних причин сучасної кризи державної вищої освіти вважається жорсткий державний контроль над нею і надмірна її централізація. Провідні західні та вітчизняні вчені однозначно схилиються до думки, що одним із визначальних напрямків подолання кризи є обмеження втручання держави у вищу освіту та її децентралізація. Проблема взаємовідносин держави і вищої освіти та децентралізації і автономізації освітнього комплексу у західній науковій літературі розроблена доволі вичерпно і ґрунтовно, але, на думку ряду вітчизняних учених [1], західні дослідження роглядають процеси і тенденції у вищій школі переважно ізольовано від глобальних процесів розвитку і трансформації людської цивілізації. Якщо сьогодні глобальними процесами і тенденціями суспільного життя є його децентралізація, автономізація, регіоналізація та фрагментація, то, природно, що дані процеси значно стосуються і освітніх систем. Таким чином, процес децентралізації вищої освіти є частиною загального процесу децентралізації суспільного

життя загалом і обидва вказані процеси мають закономірний, об'єктивний, конструктивний і демократичний характер, що врешті-решт спонукує розглядати функціональні проблеми освітнього комплексу у межах системного підходу, тобто, розглядати освіту як опосередковуючу підсистему соціально-економічної системи суспільства.

Західні дослідники проблем функціонування освітнього комплексу, звісно, не заперечують і не відкидають доцільності і необхідності втручання держави у регулювання освітніх процесів. Мета державного втручання у сферу освіти зазвичай узагальнюється ними до:

- забезпечення якості навчального процесу і позитивних остаточних результатів;
- підвищення відповідальності вищих навчальних закладів за те, як вони витрачають державні кошти;
- гарантування підготовки людських ресурсів для забезпечення потреб економічного розвитку держави [1].

Відрізняються підходи науковців тільки до стратегії, рівня і методів державного втручання у справи вищої освіти. У західній науковій літературі, зазвичай, розглядаються дві принципово відмінні стратегії урядового регулювання діяльності вищої школи, які по-різному впливають на здатність вищих навчальних закладів реагувати на наявні проблеми суспільного життя – це "стратегія раціонального планування і контролю" та "стратегія саморегулювання" [1].

"Стратегія раціонального планування і контролю" бере початок з ідеї раціонального прийняття рішень, у ході якого прораховуються всі альтернативи і наслідки. Це передбачає централізацію процесу прийняття рішень і доволі жорсткий контроль за вибором заданої політики та її втіленням у життя. Стратегія урядового регулювання закладена в моделі державного контролю системи вищої освіти. Модель державного контролю традиційно використовується у континентальній Європі, де заклади вищої освіти були створені і фінансуються майже винятково державою. Зокрема, французька система вищої освіти характеризується централізованим контролем, здійснюваним Міністерством освіти. Міністерство освіти Франції регулює політику допуску молоді до вищих шкіл, навчальні програми, систему іспитів, призначення і заробітну плату професорсько-викладацького складу тощо. Мета такого детального державного регулювання – стандартизувати рівень знань і вмінь випускників, що фіксуються відповідним освітньо-кваліфікаційним ступенем. У континентальній моделі державний контроль поєднується із місцевими управлінськими структурами закладами освіти. Держава контролює призначення завідувачів кафедр і використовує систему вищої освіти для наступних цілей:

- підготовка кадрів для державної системи управління;
- забезпечення ринку паці професійною робочою силою;
- дотримання законності за допомогою детального контролю.

Наступна, "стратегія саморегулювання", виходить із двох принципів:

- знання про об'єкт регулювання є надзвичайно невизначеними і мінливими;
- фрагментація складних процесів прийняття рішень – благо для досягнення більшої гнучкості та інноваційності.

"Стратегія саморегулювання" надає перевагу саморегуляційним можливостям і складним взаємовідносинам між децентралізованими суб'єктами прийняття рішень. Ця стратегія відповідає моделі державного нагляду за вищою освітою. Вона походить із традиційної британської та американської систем вищої освіти (традиційні британські університети є привілейованими корпораціями, які поєднують вплив викладацьких гільдій із впливом піклувальників та адміністрацій). Університети відповідають за власний менеджмент і вирішують питання допуску і прийому студентів, навчальних програм, найму персоналу вищих навчальних закладів, заробітної плати та ін. "Стратегія саморегулювання" передбачає державне фінансування закладів вищої освіти, однак, розподіл бюджету перебуває в руках професорів із Комітету університетських грантів. У США вищі навчальні заклади, подібно як британські, теж функціонують як привілейовані корпорації, однак, вплив піклувальних органів і адміністраторів є значнішим. Уряд держави не надто впливовий на федеральному рівні. Нагляд за вищими навчальними закладами на державному рівні обмежується механізмами контролю якості, податкування, регулювання права присвоювати ступені, а також підтверджувати їх академічну якість та відповідність [1].

Переважна більшість західних учених віддає перевагу моделі державного нагляду за вищою освітою, оскільки вона краще відповідає фундаментальним рисам вищих навчальних закладів та умовам, котрі необхідні для успішних інновацій у цій галузі. Переваги цієї моделі полягають у наявності професійної автономії і влади академічних експертів, які займаються продукуванням, збереженням, передачею, поширенням і застосуванням знань. Організаційна фрагментація, на думку фахівців, призводить до відмінностей між інститутами і зумовлює адаптивність, здатність пристосування вищих навчальних закладів до вимог часу.

У 1991 р. у Малайзії відбувся Міжнародний семінар "Поліпшення та інновації у вищій освіті країн, що розвиваються", де взяли участь провідні спеціалісти у галузі вищої освіти із 22 країн Східної Європи, Африки, Азії, Латинської Америки, Близького Сходу і Карибського басейну. Учасники семінару висловили спільну думку про те, що жорсткий державний контроль обмежує гнучкість системи вищої освіти та її інноваційну поведінку. Однак, все ж існує доцільна потреба у державному регулюванні вищої освіти, яке може успішно підтримувати її якість і ефективність через здійснення децентралізації та надання вищим навчальним закладам автономії у питаннях витрачання державних фондів і розробки навчальних програм, зберігаючи при цьому підзвітність освітніх закладів за ефективність своєї діяльності та якість продукції [1].

Загалом, тенденція наукової думки щодо меж державного регулювання системи вищої освіти полягає в тому, що чим більш централізованою, формалізованою і стратифікованою є вища освіта і чим більший наголос робиться на ефективності її організації та контролю, тим нижчим є рівень здатності до організаційних змін та інновацій. Спроможність вищої освіти пристосовуватися до швидких і радикальних змін у світі перебуває у прямо пропорційній залежності від ступеня її автономізації, децентралізації, фрагментації та диверсифікації.

Таким чином, із двох моделей – "державного контролю" і "державного нагляду", перша модель з її наголосом на централізації, жорсткому контролі, формалізації менш придатна для інновацій і трансформацій вищої освіти. Друга модель більшою мірою відповідає змісту, сутності й характеру вищої освіти, більше сприяє і стимулює зміни та інновації освітнього комплексу суспільства. Фахівці наголошують, що саме модель "державного нагляду" більш прийнятна для впровадження у трансформаційних процесах в освітній сфері у постсоціалістичних економіках Східної Європи, зокрема – в Україні.

Однак, ряд українських учених [1] акцентують увагу на проблематичності впровадження даної моделі в Україні. Перехід від державного контролю до державного нагляду вимагає визначення меж та збереження балансу між державним втручанням та автономією вищих навчальних закладів. Учені сходяться на думці, що єдиним шляхом переходу від моделі державного контролю до моделі державного нагляду за вищою освітою є її децентралізація. У сучасній західній літературі під децентралізацією вищої освіти розуміють процес, в якому субординований рівень ієрархії отримує від більш високого органу дозвіл вирішувати щодо використання організаційних ресурсів [1, с. 120]. Децентралізація освіти розв'язує чотири групи проблем: а) освітні; б) адміністративні; в) фінансові; г) політичні. Децентралізація вищої освіти охоплює два аспекти:

- децентралізація – це складний процес, що зумовлює істотні зміни у здійсненні освітньої політики, впорядкування фінансів, підготовку викладачів, визначення навчальних програм, управління навчальними закладами тощо;
- децентралізація освіти передбачає зміни в наявній системі влади, а тому, це – політичний процес.

Політичність процесу децентралізації вищої освіти західні вчені пояснюють тим, що сама освіта – політичний феномен, оскільки вона є або може бути:

- втіленням національних інтересів і цінностей;
- основною силою національного будівництва;
- джерелом політичної влади;
- рушійною силою наявної влади;
- політичною зброєю певних угруповань тощо [1].

До того ж, освітня система має різну політичну значимість для різних політичних груп та їх інтересів. Західні вчені виділяють вісім таких груп:

- політичні лідери і політичні діячі;
- співробітники міністерств освіти;
- викладачі;
- об'єднання викладачів;
- університети;
- батьки;
- місцева влада;
- студенти [1, с. 118].

Політична значимість освітнього комплексу полягає в тому, що для людей при владі освіта є засобом зміцнення політичної бази і здійснення політики. Західні науковці поділяють децентралізацію вищої освіти на два типи: політичну та адміністративну. Політична, або як її ще називають – демок-

ратична, децентралізація передбачає передачу права вирішувати щодо освіти громадянам або їх представникам на нижчих рівнях управління. Адміністративна (бюрократична) децентралізація – це управлінська стратегія, яка полягає в тому, що влада залишається у чиновників найвищого рангу, а відповідальність і влада щодо планування, менеджменту, фінансування та іншої діяльності передається на нижчі рівні уряду або напівавтономним владним інституціям [1, с. 122].

IV. Висновки. За висновками західних експертів проблем вищої школи і педагогів, децентралізація вищої освіти є необхідною передумовою успішної реалізації реформ і здійснюється у таких напрямках і формах:

1. Деконцентрація урядової влади, що супроводжується переміщенням керівних освітянських органів та їх співробітників із центральних офісів до регіональних і локальних. Децентралізація передбачає передачу тільки управлінської відповідальності, а контрольні функції належать центральному міністерству;
2. Делегування влади – передача не тільки управлінських, а й контрольних функцій іншим організаціям, зазвичай, нижчого ієрархічного рівня або напівавтономним установам. Делегування розглядається як більш екстенсивний підхід до централізації;
3. Передача повної відповідальності за всі сфери діяльності, включно з фінансовою, місцевим освітянським організаціям і установам. Передача влади, на відміну від двох попередніх форм, потребує широкої підтримки з боку багатьох зацікавлених політичних сил;
4. Приватизація – передача вищих навчальних закладів окремим особам або корпораціям.

Однак, децентралізація системи освіти може мати і негативні наслідки, зокрема, призвести до збільшення розриву між якістю освіти у бідних і багатих регіонах, до зростання витрат на утримання нових регіональних управлінських структур тощо. З метою уникнення небажаних наслідків децентралізації освітнього комплексу, необхідно продумати стратегію, яка:

Повинна ґрунтуватися на всебічному і глибокому аналізі усіх політичних чинників.

Необхідно враховувати рівень політичної та економічної стабільності у країні, оскільки освітні реформи радикальним чином найдоцільніше проводити у періоди системної кризи.

Децентралізація потребує стабільності і часової тяглості у роботі урядів національних держав, оскільки перманентні демісії влади (на прикладі країн Латинської Америки) унеможливлюють даний процес. Передумовою децентралізації має бути своєрідний консенсус щодо даної проблеми з боку всіх політичних сил країни та впливових міжнародних інституцій.

Децентралізація освіти, як суспільний феномен відповіді на виклик часу, реалізується за певних політичних та економічних умов, до того ж ступінь доцільності децентралізації державної вищої освіти прямо пропорційний рівню нестабільності у суспільстві, в якому відбуваються реорганізаційні процеси в усіх сферах життя.

Література

1. **Фініков Т.** Сучасна вища освіта: світові тенденції та Україна. – К.: Таксон, 2002. – 176 с.
2. **Шейко В.М.** Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець XIX – початок XXI ст.): В 2 т, т. 1. – Харків: Основа, 2001. – 520 с.
3. **Шейко В.М.** Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець XIX – початок XXI ст.): В 2 т, т. 2. – Харків: Основа, 2001. – 400 с.
4. **Економіка України:** стратегія і політика довгострокового розвитку/ За ред. акад. НАН України В.М. Гейця. – К.: Ін-т екон. прогноз., Фенікс, 2003. – 1008 с.
5. **Скаленко О.** Глобальні резерви поступу. – К.: Основи, 2000. – 394 с.
6. **Філіпенко А.С.** Цивілізаційні виміри економічного розвитку. – К.: "Знання України", 2002. – 190 с.
7. **Мортиков В.В.** Окупність і дохідність інвестицій в освіту// Фінанси України. – 1998, № 5. – С. 34-41.

УДК 338.24:330.342+334.722.8(477)

*Асист. Л.І. Ішук – Луцький
державний технічний університет*

ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ДЖЕРЕЛ ФІНАНСУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ДЕРЖАВАХ СХІДНОЇ ТА ЦЕНТРАЛЬНОЇ ЄВРОПИ

Проаналізовано основні засади досвіду диверсифікації джерел фінансування вищої освіти у державах Східної і Центральної Європи. Акцентуємо увагу на зростанні ролі фінансово-кредитних коштів у системі вищої освіти.

Assist. L.I. Ischuk – Luts'k state technical university

Diversification sources financing of the high education in countries Eastern and Central Europe

It is analysed the general principles experience diversification sources financing of the high education in countries Eastern and Central Europe. It is accents attention into the increasing role of financial-credit costs in system of the high education.

У 90-і роки минулого століття у вищій освіті країн Східної і Центральної Європи сталися значні зміни. Ректорами і деканами стали прихильники реформ, ідеологічні обмеження викладацької і науково-дослідної діяльності були усунені. На початку 90-х років майже всі держави регіону ухвалили закони, що надали університетам автономію. Уряди цих держав починають надавати університетам дедалі більше свободи в розпорядженні своїми фінансовими ресурсами. Так, Угорщина першою серед посттоталітарних держав відмовилась від традиційної системи виділення державних коштів університетам, і надала вищим навчальним закладам (ВНЗ) право самостійно розподіляти державні кошти. У 1999 р. до такої практики перейшла і Румунія.

Деякі аналітики очікували, що слідом за політичними змінами відбудеться кардинальна трансформація системи вищої освіти. Однак і більш ніж через 15 років після зміни політичних режимів у країнах Східної і Центральної Європи цього не сталося [1].

Серед досягнень у розвитку вищої освіти в цих країнах можна зазначити те, що за останні 10 років чисельність студентів вищої школи збільшилась приблизно у два рази. Нині у ВНЗ цього регіону вчиться близько 30 %