

УДК 316

DOI <https://doi.org/10.32840/2707-9147.2020.87.8>

І. А. ЧУДОВСЬКА

доктор соціологічних наук,
доцент кафедри галузевої соціології
факультету соціології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ЧИ МОЖНА ЗМІНИТИ ОСВІТНІ ПРАКТИКИ В УКРАЇНІ?

Ця стаття – це спроба розглянути освіту на макро- і на мікрорівнях, де освітні структури представлені через індивідуальні практики суб'єктів. Не можна охопити всієї багатогранності методологічних підходів щодо освіти, тому увага була зосереджена на освіті, де вона позиціонується як процес поєднання навчання, виховання і досвіду, завдяки цій моделі було показано існування асиметрії щодо присутності даних компонентів у вищій та середній школі. У цьому випадку основним припущенням було те, що результати реформування освіти і є демонстрацією впровадження соціальних змін в освіті. Зроблено загальний зріз стану освітніх практик на рівні вищої і середньої освіти; виявлено існування досить неоднозначних протилежних моментів: як позитивних, так і негативних, що мають сталі тенденції в цій сфері. На основі результатів дослідження українського населення можемо констатувати, що українці мають обмежений доступ до інформації з фінансування освіти, щодо впровадження реформ та нерівномірного та несистемного їх втілення. Це створює сприятливе підґрунтя для імітації реформування і невірних очікувань, що в кінцевому випадку руйнують відносини довіри, які є фундаментальними в освітніх практиках для всіх суб'єктів.

На мікрорівні показано, що фактично відсутня змога активних агентів впроваджувати нові освітні практики: частка приватної освіти в Україні за весь період незалежності дуже низька порівняно з іншими країнами, і маємо відсутність інноваційної стратегії щодо створення умов для розвитку агентів змін, якими є вчителі, батьки і діти і всі зацікавлені особи.

Кожен освітній рівень в українському суспільстві, маючи свою специфіку, є «незавершеним продуктом» освітнього реформування: дитячі садки, середня школа, вища школа чи та ж освіта для дорослих. Такий стан речей, пов'язаний не лише з економічними чинниками, як показано у статті, а перш за все, з ментальними характеристиками, станом відносин між державою і суб'єктами освітніх процесів. Довіра, відкритість, професійність, етичність, які формуються в межах окремої культури, визначають позитивну чи негативну тенденцію щодо впровадження освітніх реформ. Країни з сталими відносинами довіри в суспільстві демонструють і відповідну гнучкість до впровадження реформ в освіті. Маємо низький рівень довіри до державних інституцій, що, звичайно, гальмує сприйняття і прийняття освітніх реформ. Приклади країн, які показують позитивні тенденції в розвитку освіти, базується на відносинах високої довіри, що формувалися десятиліттями.

Стверджувальна відповідь щодо можливостей втілення реформ, як показано у статті, може мати реалізацію, якщо будуть визначені і втілені принципові положення щодо освітніх практик. Крім того, зміни потребують спільних дій від усіх учасників освітнього процесу. Культурна складова частина виступає точкою відліку і рівноцінним чинником разом з економічними, технологічними, правовими факторами. Досить непомітним і не взятим до уваги належним чином є процес інформування і здійснення просвітницької діяльності щодо впровадження освітніх реформ серед населення. У статті показано, що соціальні зміни в освітніх практиках мають свою соціокультурну специфіку, а також ланцюг універсальних алгоритмів, які, якщо їх змінити, здатні покращити стан освітніх процесів.

Ключові слова: освіта, освітній процес, вища освіта, виховання, досвід, довіра.

Постановка проблеми. Нині тільки лінивий не звертається до проблематики освіти. Її можна зарахувати до трійки найбільш топових тем, разом із політикою і рекламою, де практично кожен може щось оповідати, видаючи себе за експерта. Удавати ще не означає бути. Дивовижним у нашому випадку є те, що багато речей, які пов'язані з проблематикою освіти, також певною мірою є ілюзорними. Саме в балансуванні між наявними фактами і процесами в цій сфері та дискурсом, що виникає навколо цієї проблематики, знаходиться конкретна людина, яка прагне створити своє власне уявлення про зміни в освіті. Незважаючи на популярність та актуальність цієї теми серед науковців, ми не маємо однозначного розуміння, що таке освіта, яку людину можемо назвати освіченою... При цьому варто зазначити, що людина стає освіченою тільки у відповідному культурному середовищі. В одних і тих самих умовах одна людина може стати освіченою, а інша – ні. Так, освіта передбачає наявність багатьох запитань і не на всі ми маємо відповіді. У цьому сенсі результат освітнього процесу залишається невідомим. У принципі, ніхто не може сказати як людина стає освіченою людиною. Із року в рік хтось щось вивчає, рахує, танцює, співає... і ось отримуємо освічену людину. Водночас інша дитина робить теж саме, але результат отримуємо не такий, як очікували. Атестат, диплом, сертифікат можна мати і навіть не один, але ми не завжди можемо назвати при цьому людину освіченою, тому щодо освітніх проблем залишається багато запитань. Зазначені речі не додають оптимізму. Однак є кілька передумов, що збільшують наші шанси на отримання бажаних результатів, тобто побачити саме освічену людину, в результаті створення сприятливого середовища для розвитку. Фактично, усі реформи у сфері освіти артикульовані владою, «спрямовані» на формування саме сприятливого клімату, який би «дозволив проявитися освіченості». За час незалежності в населення так і не сформувалося позитивного сприйняття реформування освіти. Одна з останніх концепцій реформування освіти, НУШ, також не викликала захоплення, її підтримали 26%, а негативно ставляться

41,8% [8]. З одного боку, наявна артикуляція впровадження реформ зі сторони різних урядів, з іншого боку, досить пасивна підтримка зі сторони населення, і при цьому існує «видима» необхідність змін в освітніх процесах. Шляхи подолання таких протиріч і становлять проблемне поле цього дослідження. Стає зрозумілим, що реформування чи зміни в освіті мають різні завдання і різні ресурсні можливості, але дослідники освіти зазначають спільне проблемне поле, яке має місце у зв'язку з технологізацією та процесами глобалізації: наявна девальвація освіти, її діджиталізація створюють додаткові виклики. Тобто реформування освіти мало б здійснюватися на випередження, що реалізувати ще складніше. Впродовж усього існування процесу передачі знань, цінностей, норм відбувалися спроби зі сторони науковців і, зокрема, соціологів у той чи інший спосіб пояснити, чим же є освіта, хоча поки що ми не маємо узгодженого аналітичного визначення «освіти». Робочим поняттям у цьому дослідженні стало розуміння освіти як єдності навчання, виховання і досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До освітньої проблематики свого часу долучалося багато соціологів, і те, що є низка спеціальних теорій, а також ціла галузь досліджень у вітчизняній соціологічній науці, лише додає розуміння існування всієї багатогранності, яка має місце щодо розуміння категорії «освіта», з якою пов'язаний цілий ланцюг смислових конструктів: освіта як соціальний інститут, функція культури, технологія, що змінює дизайн і сам простір освіти, соціальна практика, процес, що виражає певну динаміку розвитку суб'єкта. Кожна з граней – по суті, окремий дослідницький напрям.

Метою статті є спроба відповісти на запитання, чи все-таки можливі суттєві «видимі» зміни в освітніх процесах в українському суспільстві, при цьому за основу взято модель *освіти як процесу, що має власну динаміку і реалізується через освітні практики*.

Виклад основного матеріалу. Охопити все і одразу неможливо, але основними методологічними засадами для цього дослідження стали праці П. Бурдьє (концепт практики та результати його дослідницьких розвідок у сфері освіти), а також доробок М. Арчер, яка сформувала типологію освітніх систем, у межах яких можуть формуватися особливі внутрішньогалузеві області, зокрема, навколо проблем: стратифікації знання, сільських і міських шкіл, гендеру, шкільного менеджменту, мультикультуралізму, середньої і вищої школи, державної і приватної школи, навчальних планів. М. Арчер вважає: «Освітня система – це загальнонаціональне і диференційоване об'єднання інститутів, які надають формальну освіту. Компоненти цього об'єднання інститутів пов'язані між собою. Контроль і спостереження за цими інститутами формальної освіти здійснює уряд» [13, с. 20]. Таке розуміння освітньої системи дає змогу розглядати зв'язок і відповідальність саме влади за здійснення чи створення ілюзій із реформування освіти вже на стадії артикуляції принципів реформування.

Також дослідниця досить ретельно здійснила саме критичний аналіз у напрямі макро- і мікрорівнів і створила власну теоретичну конструкцію щодо можливості їх поєднання. «Цикл завершується утворенням нової структури, яка ініціює наступний цикл, оскільки створює умови для нових інтеракцій» [12, с. 5–10]. У межах здійснення аналізу саме освітніх практик ми вже не можемо обмежуватися лише макrorівнем і робити акцент на інституціональному аспекті: на освіті як системі чи підсистемі, творення, функціонування. Освітня система, її відновлення, функціонування чи реконструкція пов'язані безпосередньо з конкретними суб'єктами, їх активністю, що потребує вивчення суб'єктів через цілу мережу інтеракцій як «своєрідної павутини» в освітній системі. М. Арчер використала свою аналітичну модель для вивчення умов формування і функціонування державних освітніх систем як демонстраційний кейс є застосування цієї схеми у випадку аналізу історії формування національних освітніх систем Франції та Англії [12, с. 14]. Аналіз і становлення освітніх систем у спектрі різних областей в українському суспільстві ще має знайти дослідницьке продовження. Врахування ж значимості дослідження суб'єкта з перспективи мікрорівневого підходу для розуміння функціонування освітньої системи стає очевидним, адже саме суб'єкт виступає безпосереднім носієм структур, що формує відповідні практики. Власне, іншим не менш важливим поняттям для нашого дослідження є поняття «практика». У підході, запропонованому французьким соціологом П. Бурдьє (книга «Практичний глузд», відома як маніфест теорій практики), «практика» аналізуватиметься через «об'єктивно-суб'єктивні структури» На думку П. Бурдьє, практика завжди чимось зумовлена, від чогось залежать її умови і передумови – її ж атрибути, оскільки формують ситуацію готовності до дії. Практика – це все те, що соціальний актор робить сам і з чим він зустрічається в навколишньому світі. Саме практика служить опосередкованою ланкою між габітусом і соціальним світом. Розуміння практики, яке пропонує П. Бурдьє, дає змогу вести мову про різноманітні види практик, які виступають посередниками між акторами і разом із тим впливають на їх формування [2]. Акцентувавши на двох базових властивостях практики – на здатності до опосередкування та формотворчому потенціалі – можемо розглядати освіту як відповідну соціальну практику, що виступає посередником між культурою та суб'єктом. *Освітня практика є ресурсом, що реалізується через єдність навчання, виховання та досвіду на всіх рівнях.* Вона не замкнена лише в аудиторії, класі чи дома, вона «розчинена» в усіх соціальних практиках, оскільки скрізь, де відбувається навчання, виховання або суб'єкт набуває досвіду, ми маємо справу з освітою. Цілісність більш-менш усвідомлених і буденних дій з отримання знань, умінь, навичок і соціальних цінностей, ідеалів, культурних зразків – все це також освітні практики. Звичайно, коли йдеться про керовані соціальні зміни, ми звертаємося до регульованих

освітніх практик, де дії є (мають бути) цілеспрямованими, стратегічно спланованими, нормативно скерованими щодо реалізації навчального процесу, маємо на «виході» іншу справу. У формалізованому плані освітні практики включають у себе завершений цикл від озвучування плану дій, розробки стратегії, навчально-методичних матеріалів до проведення занять у різних формах, контролю виконання завдань, оцінювання знань, умінь і навичок. Стійкість освітніх практик забезпечується використанням традиційних технологій, а їх зміна – введенням інноваційних технологій у навчання і виховання, які мали б апіорі ставати домінуючими.

Так вже складається, що, як правило, саме навчання стає первинним і головним. Якщо йдеться про реформування, то саме зміни відбуваються в межах цього компонента. Реформування освіти апіорі стає асиметричним. Ми маємо справу з тим, що посилюється акцент на навчанні і у певному сенсі виховання та досвід стають вторинними. Реформування освітніх практик зосереджене саме на складовій частині навчання. Куди б ми не звернули увагу, ведуть мову про те, щоб навчити: в садочку, у школі, в університеті, вдома... Та навчити всього, що в подальшому житті виявиться потрібним, та й навчити назавжди просто неможливо, що ж тоді? Звичайно, навчання як компонент освітньої практики є важливим, та через навчання актор не стає розумнішим, він набуває більше знань, вмінь, навичок, але щоб сформувати якісні зміни, необхідно набагато більше всього. Поки що реформатори, далекі від розуміння єдності освітнього процесу, та зосереджені саме на навчанні, а не на вихованні, саме навчання знаходиться в пріоритеті і є домінуючою практикою. Коли йдеться про соціальні зміни, реформування, то саме на цей аспект спрямована діяльність. Будь-яка практика має формотворчий потенціал, і досить природною є пізнавальна і творча діяльність, у межах якої і відбуваються формування досвіду, а також виховний процес. Так і творчий, і виховний процес потребують свободи і порядку як передумов для здійснення вибору. Що і як діти дорослі і менші дорослі можуть вибирати? Які освітні практики дають змогу розвивати такі компетенції? У цьому моменті ми практично заходимо в глухий кут. Якщо у вищих навчальних закладах, номінально є змога хоча б частково щось вибирати, то в середній ланці ця процедура практично відсутня. Як отримати той власний суб'єктивний досвід, що в певному сенсі і сприяє не тільки розумінню знань, а не лише його механічному запам'ятовуванню. Ще на початку ми визначилися з тим, як розглядаємо освіту: це не просто навчання як процес засвоєння знань, а й виховання та досвід. Моменти досвіду, який, як правило, ми набуваємо через практику, моменти виховання по факту випаровуються з освітнього процесу. Чи ми можемо назвати хоча б одну програму, в якій би йшлося про виховання у вищій школі: за формування професійних компетенцій ми втрачаємо людину. Тому що саме ми змінюємо, а що варто змінити, це відкрите запитання.

Самі ж соціальні зміни можна розглядати досить по-різному. У гуманітарному і в соціологічному дискурсі, зокрема, ми маємо досить щільні напрацювання щодо розуміння соціальних змін. Усі процеси соціальних змін можна розглянути «1) за характером домінуючих уявлень щодо переходу від одного стану в інший – еволюційний та революційний; 2) із позиції історичної процесуальності та періодизації – лінійну, циклічну, нелінійно-синергетичну» [7, с. 21]. Сучасний польський соціолог П. Штомки здійснив аналіз соціальних змін, показавши відмінності як категоріально-понятійного апарату, який використовувався для опису цих процесів (зміни, трансформація, прогрес...), так і описавши агентів соціальних змін та наслідки соціальних змін [10]. У цій дослідницькій розвідці соціальні зміни у сфері освіти розуміються як різниця між станом освіти, попереднім та можливим, допускаючи, що реформування, яке проголошується активними агентами соціальних змін у сфері освіти, мало б певні результати. Соціальні зміни в освіті в нашому випадку конкретизуються в емпіричній інтерпретації як реформування освіти. Яким була є і якою мала б бути освіта майбутнього? «Рівень освіти середнього жителя України перевищує показники громадян інших країн із високим рівнем доходів на кшталт Великої Британії та Німеччини. Крім того, Україна стала одним із лідерів в охопленні населення вищою освітою... станом на 2017–2018 навчальний рік рівень охоплення вищою освітою сягнув 82%. Частка населення у віці понад 25 років із вищою та незакінченою вищою освітою перевищила 40%, що перевершує середній показник країн ОЕСР і багатьох інших країн» [5]. При тому, що рівень охоплення вищою освітою високий, маємо те, що «частка осіб із вищою освітою серед безробітних зросла з 32% у 2004 році до 47% у 2013 році. Крім того, станом на 2013 рік 40% молодих випускників вишів працювали на посадах нижчого рівня, для яких у вищій освіті немає потреби, порівняно з 29% серед працівників зрілого та старшого віку. Серйозний дисбаланс навичок справляє значний вплив на рівень задоволеності працівників, оскільки 40% роботодавців повідомили про наявність у працівників суттєвих прогалин у навичках, які заважають досягненню цілей бізнесу» [5]. Це на фоні того, що ми маємо одну з найбільш насичених ситуацій щодо кількості вишів у країні. В Україні є 288 університетів. У розрахунку на чисельність населення України це означає в середньому 6,35 університетів на 1 млн осіб. Для порівняння, у Великій Британії аналогічний показник становить 2,45, а у Німеччині – 5,28. Водночас у світових рейтингах можна знайти лише 1 чи 2 українські виші [5]. У 2018 році Україна взяла участь у Міжнародному дослідженні якості освіти PISA, було опитано 6 000 15-річних українців. Це дослідження започаткувала Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), і воно є одним із найавторитетніших джерел інформації про середню освіту у світі. Загалом тестування пройшли 600 000 підлітків із

80 країн. Україна опинилася посередині списку. Та ми отримали не тільки середню позицію: 36% українських підлітків не досягли базового рівня з математичної грамотності. Близько 26% із читацької та з природничо-наукової грамотності. У середньому в країнах ОЕСР кожен п'ятий учень має низький рівень компетентностей, в Україні – кожен четвертий. PISA не перевіряє, чи засвоїли учні програму, а оцінює, чи здатні вони застосовувати знання і навички в житті [8]. Отже, орієнтуючись на середні показники, маємо не найгіршу ситуацію, та, конкретизуючи показники, отримуємо стартову позицію з окремих дисциплін досить кепську. Якщо взяти до уваги, той факт, що реформи у сфері освіти активно були розпочаті саме в 2000 році, то отримані результати PISA можна в певному сенсі розглядати як їх результат. Шкода, що не мали замірів до їх початку. Курс на реформування був розпочатий в 90-х і 2000-х роках, він був закріпленим виданням «Закону про вищу освіту» (2002) в кількох редакціях, введення ЗНО у 2008 році, зміною рівнів системи освіти (2010), та нині основними є «Стратегія реформування вищої освіти 2020», «Нова українська школа», реалізація якої зазначена до 2029 року. У межах останніх стратегій («Нова українська школа») виділяються загальні положення Компетенцій щодо становлення та реформування освітніх практик в Україні, а саме удосконалення освітніх практик інклюзивного навчання, освітні практики вищої, середньої та початкової інституціональної освіти, технологізації, безперервної освіти, педагогічних освітніх практик тощо. Проголошені орієнтири, але деякі принципові позиції щодо освіти так і залишилися незмінними [8]. Наведені дані – це зіставлення часових проміжків між проголошеними реформами та отриманими результатами, звичайно, вони відносні, оскільки не були здійснені заміри на початку реформ, вже вони показують, що порівняно з міжнародною спільнотою, як у випадку PISA, ми маємо більш суттєві прогалини. Чи можна, маючи відповідні показники, в яких реалізуються освітні практики, вважати їх ефективними, – велике запитання. Чи ж є механізми і алгоритми, які реально стають основою і вимірюються для втілення інновацій в освітньому процесі, чи маємо справу із симуляцією і породженням симулякрів у сфері освіти, про які свого часу писав Ж. Бодріяр. Імітація освітніх практик являє собою серйозну проблему для українського суспільства, особливо для освітніх процесів, оскільки вони забезпечують майбутнє. Ми постійно когось наздоганяємо і наслідуємо, без спроби осмислення власного освітнього досвіду, традицій та ресурсів, якщо взяти хоча б останні реформи НУШ. Звичайно, фінська система, яка взята за зразок, ефективна, але вона сформувалася не в чистому ізольованому середовищі, а в певній культурі, яка, власне кажучи, і є базовими умовами для здійснення реформування чи впровадження будь-яких інновацій. Взяти хоча б показники довіри, які мають місце у фінському суспільстві, там наявний високий рівень довіри до всіх гілок влади,

про що свідчать результати досліджень. Він є найвищим серед усіх європейських країн. Довіра – це фільтр сприйняття реальності і тих ініціатив, які пропонує уряд. Вже на старті ми не маємо однакових можливостей: їх спочатку потрібно створити, в іншому випадку, ми не наздоганяємо або ж імітуємо і «щось» у процесі таких практик отримуємо. Це питання-причини, які ще треба з'ясувати: як від артикуляції перейти до реалізації, використовуючи саме дослідження як інструмент. Безперечно, низка макрочинників (економічних, політичних, соціальних) без того відомі... Фінансування освітніх практик маємо, але воно утаємничене, та й періодично озвучені речі порушуються. Чи формує це довіру? Звичайно, ні. У політичній сфері взято курс на реформи, але хоча б наступний чи попередній уряд підбив підсумки реформування, та ні – підтримка освіти у вигляді гасел... Та й на рівні суб'єкта маємо непросту ситуацію щодо імітування навчального процесу. Спочатку батьки вирішують за дитину, а далі – навчальна установа, що вивчати і хто буде навчати (як у випадку вузів). Ті, хто мав би стати агентами змін в освітніх процесах, зацікавлені у збереженні контингенту учнів і забезпеченні себе зайнятістю, а не результатами навчання. Як приклад, поширена освітня практика – репетиторство. Менше знань, більше годин на того ж учня для здійснення додаткових занять за додаткову оплату – репетиторства. Звичайно, і учні, і вчителі як агенти змін досить низько мотивовані. Вже стає тенденцією в нашій країні, що на педагогічні спеціальності йдуть ті, хто нікуди не вступив в інше місце. Дані кількох вступних кампаній показують, що на педагогічні спеціальності йде молодь із найнижчими балами ЗНО, та й частка тих, хто завершує навчання і повертається працювати у школу, досить низька, таким же низьким є рівень перепідготовки підвищення кваліфікації, заробітної оплати, престижу. Все це породжує величезне коло проблем. У тій самій Фінляндії професія вчителя – одна з найпрестижніших. Вчителі створюють ілюзію навчання, а учні – відповідно, що навчаються. Це припущення, звичайно, яке потребує більш ретельного дослідження, з досить простими завданнями зрозуміти включеність як педагога, так і учня в навчальний процес і як це пов'язано з отриманими результатами. Традиційно «списування» в однокласника/одногогрупника як освітня практика розширилося Інтернет-можливостями: «щоб здати не обов'язково знати», до цього ще більше стимулює збільшення саме письмових видів завдань та різні форми тестування. «Згідно з опитуванням 2015 року, яке охопило молодь віком 14–35 років, 67% української молоді цілком або скоріше були задоволені своєю освітою, незадоволених було 14%. Як показало дослідження (GFK-2017 р.), 72% задоволені і дуже задоволені своєю освітою, проте лише 44% молодих українців задоволені якістю освіти в Україні загалом, і тільки третина вважає, що українська освіта відповідає потребам сучасного ринку праці» [9]. Якщо говорити про кількісні показники, то цілком

очевидним є деякі позитивні моменти. Ми маємо досить розгалужену систему вищів, але при цьому молодь, замовники не задоволені відповідністю якістю отриманої освіти, маємо високий доступ до вищої освіти і таку саму високу частку населення, що отримала вищу освіту, але значна частка яких поповнює армію безробітних, маємо низку проблем, які знаходяться на поверхні, з іншого боку, маємо низку скритих проблем. Назначене вище дає змогу констатувати: курс на реформи періодично озвучувався, але реальний стан їх впровадження залишався за лаштунками, оскільки аналіз і вимірювання потребує відповідних досліджень, які, на жаль, не були фундаментом, точкою старту. Позитивним є те, що моніторингові та рейтингові вимірювання, незважаючи на всі недоліки цих процедур, все-таки впроваджуються в Україні. Україна бере участь у міжнародних моніторингових дослідженнях різних рівнів освіти: і середньої, і вищої, створює власні рейтингові показники вищів. При цьому в Україні тільки третина молоді вважає, що українська освіта відповідає потребам сучасного ринку праці [9]. «Для порівняння: опитування Eurobarometer 2014 року показало, що 73% молоді ЄС погоджуються, що їхня освіта дала їм необхідні навички для пошуку роботи відповідно до отриманої кваліфікації» [9]. Більшість (43%) молодих українців вважає, що освіта та навчальні заклади в Україні не відповідають потребам сучасного ринку праці, а третина (33%) думає навпаки [9]. Наприклад, на сферу освіти у 2016 році держава витратила майже 6% від ВВП – це доволі велика частина державних видатків, більше витрачається лише на соціальну сферу, але бюджетні програми нині не мають ані сформульованих цілей, пов'язаних зі станом розвитку людського капіталу, ані моніторингу показників їх досягнення, ані відкритості в механізмах використання цих коштів. За встановленими індикаторами неможливо з'ясувати, ефективна держпрограма чи ні, зрозуміти, на що саме витрачаються кошти платників податків і чи треба їх витрачати більше або менше. Якщо на макрорівні картина стає більш-менш зрозумілою, то на мікрорівні, на рівні агентів все виглядає дещо більш – песимістично. Ілюзія освіченості й імітації стають ключовою тенденцією. Освітні реформи – це не тільки фінансові ресурси, а й людські. Розподіл і використання коштів бюджету, що йдуть на освіту, поки що залишається утаємниченим. Політичні агенти не вдалися до того, щоб відкрито показати обіг коштів в освітній сфері, а значимість людського чинника для впровадження будь-яких реформ ніхто не відміняв. Не менш складним стає питання і кадрового забезпечення освітніх практик. Приватна освіта порівняно з державною за період незалежності так і залишилася на узбіччі (1% приватних шкіл від загальної кількості), а, як правило, саме ці заклади є експериментальними майданчиками для впровадження інновацій. Та звернемося ще до кількох агентів освітніх практик, батьків і дітей. Багато є освітніх закладів, де «навчають одній із найважливіших» компетенцій, бути батьками,

де, крім мережі й окремих курсів, людина могла б поповнити свої знання чи потренуватися у вміннях, які їй необхідні для виконання батьківської чи материнської ролі. Якщо роботодавець зацікавлений у працівникові, створює умови для його розвитку. Чи зацікавлена держава в освічених батьках? Питання відкрите, а батьки як активні агенти освітнього процесу практично повністю випадають з усіх освітніх реформ – вони апіорі «освічені назавжди».

Висновки і пропозиції. Різноманітні політичні агенти, що з'являються в полі політики, не зацікавлені в тому, щоб фінансування було відкритим і тому воно стає ілюзорним; ми не маємо інформації – як проміжної, так і кінцевої про витрати цих коштів. Є загальна цифра в бюджеті, але достеменно не відомо, як були витрачені ці кошти. Ми не відштовхуємося у формуванні стратегії розвитку освітніх практик від власних здобутків: «реформуємо» все і одразу і тому маємо, те, що маємо. Стратегії реформування освітніх практик мають бути не просто артикульовані, а втілюватися за новими принципами, алгоритми яких мають знайти саме практичну реалізацію. Нові принципи – це не побажання, це необхідність для формування нових практик взаємодії на основі: відкритості, системності; вибору й альтернативності; співпраці і партнерства, пізнання та творчості. Принципи освіти мають реалізовуватися практично: від артикуляції до реалізації в конкретному класі, домі, аудиторії.

Освітня реформа – це ризикована прогностична річ і спроба заглянути на кілька кроків вперед потребує врахування цілого комплексу чинників: політичних, культурних, демографічних, економічних, але, найважливіше, це розуміння ролі ключових агентів, які це будуть втілювати на практиці. При цьому освітня практика має розглядатися цілісно в єдності навчання, виховання та досвіду, без преференцій у сторону навчання. Від ілюзій успішного стану наших освітніх практик, із розумінням тих переваг, що маємо (особливо в плані доступності освітніх послуг на всіх рівнях), до формування умов, які б дійсно змінили наявний стан на кращий. Для втілення реформ формування діалогу із суспільством є не менш значущим елементом у всьому ланцюгу реформ, оскільки дає змогу сформувати готовність серед населення до реформ. Системний підхід, врахування максимальної кількості значимих чинників, внутрішня воля і злагоджена команда є стартовим майданчиком для втілення освітніх реформ в Україні.

Список використаної літератури

1. Аналіз рейтингу IMSS та PISA. URL: <https://voxukraine.org/uk/evaluating-ukraine-the-pisa-ranking-ua/>
2. Бурдье П. Практичний глузд / пер. з фр. О. Йосипенко. Київ : Український Центр духовної культури, 2003. 503 с.
3. Бурдье П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / пер. с фр. Н.А. Шматко. Москва : Просвещение, 2007. 267 с.

4. Бурдые П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений. URL: <http://sociologos.net/book/export/html/461>
5. Дослідження сфери освіти в Україні World Bank Dokuments. URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/790931568661644788/pdf/Overview.pdf>
6. Дьюї Д. Досвід і освіта / пер. з англ. М. Василечко. Лондон : Кальварія, 2003. 84 с
7. Нечитайло І.С. Изменение общества через изменение образования: иллюзия или реальность? Харьков, 2015. 351 с.
8. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua>
9. Реформа України «Нова Українська школа». URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/pova-ukrainska-shkola>
10. Українське покоління Z: цінності та орієнтири. URL: http://neweurope.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Ukr_Generation_ukr_inet-1.pdf
11. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества. Москва : Логос, 2005. 664 с.
12. Archer M. Sociology of Educational Systems. London : Sage Publications, 1982. P. 127–178.
13. Archer M. Social Origins of Educational Systems. London : Sage Publications, 1979. 815 p.

Chudovska I. A. Is it possible to change educational practices in Ukraine?

This article is an attempt to consider education at both the macro and micro levels. Of all the multifaceted approaches available in sociological discourse, this article addresses only the aspect of education as a process that combines learning, education and experience. This is a study aimed at analyzing social change in education. Where the changes look at processes related to education reform. Education reform is like introducing social change. In fact, it is an attempt to find criteria that would make it possible to understand the current state of Ukrainian education. The general section of the state of educational practices at the level of higher and secondary education is made, and the existence of quite ambiguous opposite points is revealed: both positive and negative, which have stable tendencies. According to the results of the study, the Ukrainian population has limited access to information on education funding and information on reform implementation. At the micro level, it has been shown that, in fact, there is no possibility for active agents to introduce new educational practices.

Each educational level in Ukrainian society has its own specifics and is an “unfinished product” of educational reform: kindergartens, secondary schools, higher schools or adult education. This state of affairs is associated not only with economic factors, as shown in the article, but primarily associated with mental characteristics, the state of relations between the state and the subjects of educational processes. Trust, openness, professionalism, ethics, which are formed within the boundaries of a particular culture, determine a positive or negative trend with regard to the implementation of educational reforms. Countries with stable social relations of trust in society also demonstrate the corresponding flexibility in introducing reforms in education. We have a low level of trust in state institutions, which, of course, hinders the perception and adoption of reforms. For example, countries that show positive trends in the development of education mostly based on a relationship of high trust, which

has been formed for decades. An affirmative answer with regard to educational reforms, perhaps, in the case, as shown in the article, if the fundamental provisions that relate to educational practices are identified and implemented. In addition, changes require joint action by all participants in the educational process. The cultural component acts as a starting point and an equivalent factor along with economic, technological, legal factors. The processes of informing and the introduction of educational activities about educational reforms among the population remain quite imperceptible and without due attention. The article shows that social changes in educational practices have their own specifics, as well as a chain of universal algorithms that, if changed, can improve the state of educational processes.

Key words: *education, educational process, higher education training, experience, trust.*