

УДК 378.1:371.13(479.22)
DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-32

С.В. САПОЖНИКОВ,
*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (м. Дніпро)*

СУЧАСНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У РЕСПУБЛІЦІ ГРУЗІЯ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті здійснено історико-ретроспективний аналіз основних етапів реформування системи вищої та вищої педагогічної освіти у Республіці Грузія на початку ХХ ст. та висвітлено структуру сучасної системи вищої освіти країни.

Стверджується, що проблемною ланкою у розбудові педагогічної освіти є відсутність стимульної бази щодо інновацій, чіткого механізму заохочення педагогів, які впроваджують інноваційні технології у навчальний процес. Актуальною на етапі реформування грузинської вищої освіти була і залишається до цього часу проблема відірваності теорії від практики, що негативно позначається на показниках конкурентоспроможності її на світовому ринку праці.

У публікації аргументовано доведено, що сучасна Грузія поступово рухається від централізованої структури управління до децентралізованої, ліберальної (західної) моделі освіти, завдяки широкій підтримці інтелегенції країни, яка усвідомлює необхідність проведення радикальних реформ у системі вищої освіти, метою якої є забезпечення країни професіоналами у всіх галузях людської діяльності.

Визначальним фактором успішності модернізації у статті названо зміну домінант реформаторської діяльності – перехід від бездумного копіювання західних освітніх моделей до виявлення внутрішніх резервів і зразків перетворення освітнього простору та виваженої адаптації їх до викликів глобалізованого суспільства.

Для успішного завершення реформ автор пропонує низку напрямів змін.

Ключові слова: педагогічна освіта, реформи, заклад вищої освіти, педагогічні кадри.

В статье осуществлен историко-ретроспективный анализ основных этапов реформирования системы высшего и педагогического образования в Республике Грузия в начале ХХ в. и освещается структура современной системы высшего образования страны.

Утверждается, что проблемным звеном в создании педагогического образования является отсутствие стимульной базы инноваций, четкого механизма поощрения педагогов, которые внедряют инновационные технологии в учебный процесс. Актуальной на этапе реформирования грузинского высшего образования была и остается проблема оторванности теории от практики, что негативно сказывается на показателях ее конкурентоспособности на мировом рынке труда.

В публикации аргументировано доказано, что современная Грузия постепенно двигается от централизованной структуры управления к децентрализованной, либеральной (западной) модели образования, благодаря широкой поддержке интеллигенции страны, которая осознает необходимость проведения радикальных реформ в системе высшего образования, целью которого является обеспечение страны профессионалами во всех отраслях человеческой деятельности.

Определяющим фактором успешности модернизации в статье названа смена доминант реформаторской деятельности – переход от бездумного копирования западных образовательных моделей к выявлению внутренних резервов и образцов преобразования образовательного пространства к взвешенной адаптации их к вызовам глобализованного общества. Для успешного завершения реформ, автор предлагает ряд направлений изменений.

Ключевые слова: педагогическое образование, реформы, учреждение высшего образования, педагогические кадры.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Досвід функціонування системи вищої та вищої педагогічної освіти країн Чорноморського регіону становить вагомий науково-практичний інтерес, оскільки сьогодні у системі вищої освіти України відбувається напружений пошук нових, креативних рішень проблем індивідуалізації та диференціації підготовки фахівців, форм, методів, засобів та технологій професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти. Зрозуміло, що на процес формування національних систем освіти різних країн світу безпосередньо впливають міжнародні тенденції, що існують.

Загальний напрям усіх змін у системі вищої освіти обумовлений розпочатим об'єднанням з державами Чорноморського економічного регіону і країнами Європейського Союзу. На початку XXI ст. уряди одинадцяти країн – Румунії, Болгарії, Туреччини, Грузії, Росії, України (прибережні країни) і Молдови, Албанії, Греції, Азербайджану, Вірменії домовилися про Чорноморське економічне співтовариство (BSEC), у якому функціонує Парламентська асамблея Чорноморського економічного співтовариства (PABSEC). Обидві регіональні організації у своїх статутних документах орієнтуються на європейські освітні процеси і прагнуть співпраці у галузі вищої освіти. Усі країни регіону приєдналися до ООН та її спеціалізованих органів, а також до Організації з безпеки і співробітництва в Європі (OSCE). Значимо, що у системах вищої освіти країн Чорноморського регіону навчаються майже 5 мільйонів студентів і працюють майже 400 тисяч викладачів. 6 березня 1993 р. у Стамбулі міністри культури Албанії, Вірменії, Азербайджану, Білорусі, Грузії, Молдови, Румунії, Росії, Турції та України підписали Чорноморську конвенцію про співробітництво у галузі культури, освіти, науки та інформації. П'ятнадцять статей конвенції охоплюють різноманітні починання, а також різні форми співробітництва у галузі культури, освіти, науки та інформації, у тому числі співробітництво та взаємообмін наукових і культурних організацій та освітніх установ. Конвенція передбачає обмін викладачами, лекторами та студентами, мовну практику, наукову і дослідну діяльність, аспірантуру, обмін інформацією про можливості взаємного визнання дипломів і ступенів, розроблення програм молодіжного культурного обміну, міжрегіональне співробітництво та пряму взаємодія міст і регіонів, що приєдналися до конвенції країн у галузі культури, освіти, науки та інформації.

У 1997 р. з метою розвитку співробітництва та ефективної взаємодії в освітній, науковій і культурній сферах університетів та інших організацій країн-учасниць Організації чорноморського економічного співтовариства було засновано Мережу університетів Чорноморського регіону (BSUN).

Таким чином, особливо цікавим об'єктом дослідження вважаємо *Республіку Грузія*. Суспільні трансформації останніх років зблизили Україну і Грузію, які мають багато спільного в долях своїх народів і системах вищої педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень. Наукове дослідження вищезазначених процесів є актуальним завданням у світлі перспектив інтеграції України у загальноєвропейський освітній простір. Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців (Н. Абашкіної, Г. Алексевиц, О. Олексюка, Г. Єгорова, О. Ковязіної, Л. Латун, Б. Мельниченка, Є. Москаленко, О. Овчарук, О. Рибак, Г. Степенко, І. Тараненко, І. Фольварочного, О. Глузмана, Л. Пуховської, Т. Панського, В. Вдовенко, В. Семілетко, Г. Воронки, Т. Осадчої, Т. Кошманової, Т. Кристопчук та ін.). Проблеми історії, філософії і теорії вищої педагогічної освіти в Україні і за кордоном висвітлено у працях С. Гончаренка, І. Зязюна, Н. Ладижець, В. Лугового, В. Майбороди, Н. Ничкало, Ф. Паначіна, З. Равкіна, Ш. Чанбарісова, В. Шадрікова, І. Яковлева, М. Ярмаченка, Б. Вульфсона, С. Головка, В. Кеміня, Н. Лізунова, З. Малькової, І. Марцінковського, М. Нікандрова, Л. Пуховської, Т. Яркіної, Т. Кошманової та ін.

Так, проблема підготовки педагогічних кадрів у Республіці Грузія тривалий час залишалася поза увагою провідних вітчизняних науковців, що і обумовило наш науковий інтерес.

Метою статті є здійснення історико-ретроспективного аналізу основних етапів реформування системи вищої освіти у Республіці Грузія та висвітлення структури сучасної системи вищої освіти країни.

Згідно з метою було поставлено такі **завдання**: проаналізувати з позицій системно-історичного підходу основні етапи реформування системи вищої та вищої педагогічної освіти у Республіці Грузія та описати існуючу структуру вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Найбільш очевидними закономірності розвитку освітніх і педагогічних систем та освітнього простору в цілому стають на тих історичних етапах, коли відбувається радикальна перебудова економічного та соціокультурного життя суспільства. Для Грузії першої чверті XXI ст. такий період оновлення розпочався після Трояндової революції 2003 р., коли одним із пріоритетів нового уряду стало реформування вищої освіти.

Слід відзначити, що на різних етапах історичного розвитку революції як найбільш радикальний спосіб докорінного руйнування старих соціальних систем і побудови нових (не завжди більш досконалих) приводили до стрімкого оновлення освітнього простору, що могло відбуватися щонайменше у двох напрямках. Так, можлива активізація пошуку або нових способів вирішення «старих» завдань вже у нових умовах, тобто робляться спроби косметичного реформування освіти (як приклад, комп'ютеризація навчання), або нових фундаментальних основ освіти (формування нового мислення, реанімація етичних парадигм тощо).

Поверхові реформи, як правило, призводять до консервування системи – змінюється форма, але не зміст і не принципи освіти – що знаходить своє вираження у кризі освіти в цілому. Поглиблення кризи пов'язане з тим, що традиційна освіта (як процес, так і результат), сформована в межах попереднього типу соціокультурної комунікації, перестав задовольняти потреби розвитку. А налагоджені впродовж століть соціально-педагогічні механізми класичної моделі освіти в силу своєї консервативності продовжують працювати на самозбереження, асимілюючи інновації, які не узгоджуються із принципами її організації. Водночас період кризи є сприятливим для оновлення і «переформатування» освітніх систем, адже активізується інноваційна діяльність щодо пошуку можливих стратегій та адекватних їм механізмів виходу із цієї кризи [1, с.300]. Кожна реформа, як правило, ускладнює відносини всередині педагогічного співтовариства, посилюючи гостроту взаємного неприйняття «новаторів» і «консерваторів». Несформованість громадянського суспільства, авторитарно-тоталітарний характер державного управління у радянську добу стали факторами, що зумовили незавершений і неглибокий характер реформ у 90-х роках ХХ ст. в країні.

Шлях, який обрала Грузія після Трояндової революції, характеризувався крайнім радикалізмом і прагненням уряду докорінно змінити існуючу систему освіти. Найрадикальніших та найсуперечливіших заходів було вжито в 2004–2007 рр., коли новий уряд мав потужний політичний мандат і був упевнений у своїй здатності реалізовувати досить болючі реформи, не боячись їхніх політичних наслідків. Проте в подальшому, коли таким радикальним діям було протиставлено велелюдні мітинги опозиції, уряд починає виявляти набагато більшу обережність у проведенні тих реформ, які можуть відштовхнути впливові групи виборців. В урядових колах були такі особистості, які вважали здійснення освітньої реформи одним із важливих чинників відчуження впливових груп еліти. Крім того, було переглянуто деякі заходи, які було вжито у сфері загальної освіти.

Сучасні дослідники реформістського руху періоду Трояндової революції, зокрема Г. Нодія, визначають декілька причин такої посиленої уваги уряду до системи вищої освіти:

– по-перше, ідеали боротьби з корупцією відігравали центральну роль у революційних подіях того часу. Система вищої освіти, а особливо механізми вступу до закладів вищої освіти, була найочевиднішим зразком нахабної корупції. Можна стверджувати, що високий рівень корупції саме в поліції та системі освіти найактивніше обговорювався на той час у Грузії;

– по-друге, активними учасниками Трояндової революції були студентські організації (зокрема молодіжна організація «Кмара»), які представляли Тбіліський державний університет, що історично був найпрестижнішим, але одночасно і найбільш корумпованим навчальним закладом. Вони розпочали політичну діяльність з протестів проти корупції та браку реформ у своїх навчальних закладах;

– по-третє, важливу роль у процесі реформування відіграла концепція «ментальної революції», або «культурної революції». Її просувала нова молода еліта зі своєю потужною вірою в європейський та західний характер Грузії. Але ця еліта водночас вважала, що цінності та життєва практика більшості громадян Грузії не відповідали сучасним західним стандартам. Зміни в системі освіти стали важливим елементом програми «ментальної революції», оскільки саме в такий спосіб можна було вплинути на погляди нового покоління

громадян Грузії, а встановлення контролю над системою освіти стало першим кроком до цієї мети [2, с. 105].

Важливим для розуміння змісту і напрямів освітньої реформи 2004–2007 у Грузії є усвідомлення тих проблем, що не лише гальмували розвиток освіти на початку XXI ст., а й ставали на заваді загального економічного й соціокультурного прогресу в усіх пострадянських країнах.

Дослідники [2, 3] схиляються до думки, що найбільш вагомими серед них були:

- корупція, схильність до якої вважалася навіть специфічною рисою грузинської культури. Протидіяти їй, на думку населення, було неможливо, а тому широко поширеним було примирення з цією ситуацією. Галузь освіти у цих умовах також не могла бути вільною від корупції;

- інфляція стандартів. У Грузії була широко поширена думка про те, що наявність диплому про вищу освіту далеко не означала, що його власник має рівень знань хоча б близький до того, якого вимагає відповідний ступінь. Хоча ця проблема мала місце й у часи СРСР, її поглибив перший пакет реформ, проведених на початку 1990-х років, коли кількість приватних вищих навчальних закладів зростала з неймовірною швидкістю, а держава не створила жодних механізмів забезпечення якості навчання у цих закладах. Унаслідок такої освітньої політики в різних регіонах Грузії виникли сотні вкрай низькоякісних «університетів»;

- низький рівень оплати праці науково-педагогічних працівників. Заробітна плата викладачів університету була на той час значно нижчою від прожиткового мінімуму. Кар'єра викладача стала непривабливою для талановитої та амбіційної молоді: аби вижити, працівникам освіти доводилося або брати хабарі, або шукати інших доходів;

- ізоляція від міжнародної інтелектуальної спільноти. Після розпаду СРСР система вищої освіти не зазнала жодного суттєвого реформування. Окремі інноваційні проекти запроваджувалися у галузі середньої освіти та на базі декількох приватних вищих навчальних закладів. Питання полягало не лише у відсутності інституційних змін, але й у цінностях, які уособлював професорсько-викладацький склад університетів: стара викладацька еліта, зокрема на факультетах соціальних та гуманітарних наук, сприймалася як налаштована вороже до ідей ліберального індивідуалізму та вестернізації, провідником яких була нова еліта Трояндової революції;

- відрив викладання від науки, притаманний радянській системі з її окремою мережею науково-дослідних інститутів у системі академії наук, вважався ще одним шкідливим реліктом радянського минулого. Цей розрив між викладацькою та дослідною роботою вважався однією з причин низької якості викладання у вищих навчальних закладах;

- фактична децентралізація управлінської діяльності, коли вищим навчальним закладам було надано повну свободу у виборі цілей і видів змісту освіти. Така модель, як правило, характерна для високорозвиненого освітнього ринку або ж для суспільств, що переживають революційну руйнацію соціального і культурного устроїв. Вона найбільш інноваційна та найменш результативна, адже при бурхливому розвитку «острівців інновацій» не було жодних системних, повноцінно реалізованих змін;

- перехід на дворівневу систему навчання у вищому навчальному закладі. Наприкінці 1990-х років уряд ухвалив рішення про перехід від єдиного рівня вищої освіти, навчання на якому тривало п'ять років, на дворівневу систему ступенів, поширену на міжнародному рівні, яка складалася з бакалавріату (чотири роки) та магістратури (два роки). Цей крок вважався позитивним, хоча сам перехід так і не завершився на той час, коли було розпочато реформування.

З травня 2005 р. в системі вищої освіти Грузії починається реформування, спрямоване на гармонізацію системи вищої освіти країни із вимогами Болонської декларації. Програма реформування вищої школи була побудована з урахуванням тогочасних соціально-культурних реалій і базувалася на таких керівних принципах, як: вкорінення корупції, що стало головним політичним пріоритетом; збільшення фінансування вищих навчальних закладів; обмеження функцій і повноважень Міністерства освіти та науки, зокрема у сфері оперативного управління системою вищої освіти; наближення до західних, американських та європейських стандартів вищої освіти. Загалом же Болонський процес було оголошено основним керівним принципом реформування освіти і заявлено на найвищому урядовому рів-

ні, що до 2010 р. система має повністю відповідати Болонським критеріям. Слово «Болонья» стало ключовим для обґрунтування легітимності реформ: мало хто зважувався чинити відвертий опір змінам після того, як було зазначено, що таких змін вимагають Болонські критерії.

За даними 2014 р. у Грузії функціонують 26 державних і 209 недержавних вищих навчальних закладів, контингент студентів яких складає 163345 осіб. 75% студентів здобувають освіту в державних вищих навчальних закладах, а 25% – у приватних. У секторі освіти Грузії працює 7,1% населення країни, студенти – 3,5% населення [3, с.58].

Засади ліберальної освіти стали керівним ідеологічним принципом реформування: вони передбачали автономію не лише закладів вищої освіти, але й їх факультетів; фінансування закладів освіти у розрахунок на студента; збільшення повноважень органів студентського самоуправління, а також підвищення мобільності студентів як у межах університету, так і на рівні співробітництва різних університетів. Передбачалося, що кількість державних та приватних закладів вищої освіти (ЗВО) мала скоротитися задля підвищення якості та більш раціонального використання ресурсів. Академія наук радянського зразка підлягала демонтажу, а її ресурси мали відійти ЗВО. Задля втілення у життя цих та інших сміливих перетворень керівництво вищою школою мало перейти до людей, орієнтованих на реформи.

Активні реформаторські кроки в освітній галузі, хоч і були підтримані суспільством в цілому, зустріли значний опір з боку вкоріненої в університетах викладацької еліти. Розуміючи, що однієї політичної волі до реалізації реформ у нестабільних умовах замало, уряд вдався до рішучих, подекуди жорстких заходів.

Основним керівним документом з питань реформування системи вищої освіти став новий Закон «Про вищу освіту», ухвалений у грудні 2004 р. Основні реформи розпочалися у 2005 р. Першочергову увагу було приділено акредитації ЗВО. Міністерство освіти і науки утворило Національне акредитаційне агентство, яке мало забезпечити прозорий процес акредитації навчальних закладів, у тому числі й вищих. Держава припинила визнавати дипломи, видані тими навчальними закладами, які не пройшли акредитацію, до того ж вони не мали права на державне фінансування. ЗВО довелося пройти дві акредитації: інституційну та програмну. Перша з них мала на меті оцінку їхнього інституційного потенціалу (кадрів, інфраструктури, обладнання тощо), а друга – оцінку адекватності навчальних програм і методів викладання.

На першому етапі реформування Міністерство освіти і науки повністю зосередилося на інституційній акредитації. Її виявилось достатньо аби суттєво зменшити кількість приватних ЗВО: їх залишилося близько двадцяти. Що ж стосується державних університетів та інститутів, то деякі з них об'єдналися, а це, у свою чергу, теж дозволило значно скоротити їх загальну кількість. Програмну акредитацію було відкладено на пізніший строк.

Відповідно до нового законодавства було запроваджено систему фінансування, яка передбачала урахування кількості студентів при розподілі державних коштів. Таким чином, бюджет вищого навчального закладу безпосередньо залежав від кількості студентів. Для державних ЗВО законом було встановлено граничний розмір плати за навчання (1500 ларі; цю суму пізніше було збільшено до 2250 ларі), при цьому не було заборонено встановлювати меншу плату. Водночас приватні вищі навчальні заклади могли встановлювати більш високу плату за навчання. Основним джерелом прибутку для бюджетів навчальних закладів мала стати саме плата за навчання, хоча Міністерство освіти і науки (МОН) також давало певні кошти на покриття адміністративних витрат і розвиток інфраструктури.

Що ж до загальнонаціональних вступних іспитів, то законом було встановлено: людина могла стати студентом акредитованого ЗВО лише на підставі результатів іспиту, проведеного Національним екзаменаційним агентством (органом публічного права при МОН). Для всіх абітурієнтів було встановлено три загальнообов'язкові іспити (загальні навички, грузинська мова, іноземна мова), але ЗВО мали право вимагати від абітурієнтів скласти ще й четвертий іспит за обраним ними напрямом (з історії, математики, фізики тощо). Виходячи з результатів інституційної акредитації, МОН визначало максимальну кількість студентів, яких вищий навчальний заклад міг прийняти, а студенти мали право обрати п'ять факультетів, на яких вони хотіли б навчатися (пізніше цю кількість було збільшено до семи). Ті студенти, які складали іспити найкраще, отримували від уряду гранти на покриття оплати за

навчання (причому вони спрямовували це фінансування і у приватні виші), а решті доводилося платити за навчання самостійно.

Найочевиднішим успіхом цієї реформи стало те, що вона повністю унеможливила корупцію на кожному етапі вступу до ЗВО. Водночас вона також позбавила ЗВО будь-якої можливості впливу на процес вступу. Система оцінювання знань була приведена у відповідність із міжнародною практикою. Законом було передбачено трьохрівневу систему освітньо-кваліфікаційних рівнів (бакалавр, магістр та доктор філософії) з відповідною тривалістю навчання. Колишню систему наукових ступенів (кандидат наук, доктор наук) було скасовано, а осіб із цими ступенями було прирівняно до доктора філософії. Усі три рівні програм мали бути приведені у відповідність із критеріями Болонського процесу, а саме європейською кредитно-трансферною системою ЄКТС, яка стала обов'язковою для усіх вищих закладів освіти.

Урядом було встановлено дворічний перехідний період, у ході якого усі суб'єкти освітньої діяльності у вищій школі мали змогу адаптуватися до нових умов. На практиці це виявилось дворічною відстрочкою автономії закладів освіти і призвело до повномасштабних змін в їх керівництві, а також у викладацькому та адміністративному складі. Міністерство освіти і науки призначило нових ректорів усіх державних ЗВО, які розпочали їх розбудову «з нуля». Ректори запровадили нову структуру факультетів, а на всі викладацькі посади (їх було лише три: асистент, доцент та професор) було оголошено конкурс; після обрання на посаду професори обирали деканів факультетів та органи управління освітнім закладом (Сенат та Вчену раду), які, у свою чергу, обирали ректорів та головних адміністраторів. Особи старші 65 років не мали права обіймати адміністративні посади, але згодом здобули право на зайняття почесних посад. Цей етап реформування став найбільш значущим та найсуперечливішим, але він мав ключове значення для забезпечення радикальних змін. По завершенні процесу реформування Міністерство освіти і науки Грузії послабило тиск на вищу школу, залишивши за собою лише декілька важелів впливу, зокрема, у питаннях бюджету та штатного розпису. Крім того, МОН визначила граничну чисельність студентів у ЗВО, виходячи з його кадрових та матеріально-технічних можливостей.

Реформування Академії наук Грузії також відбувалося не без складнощів. Науково-дослідні інститути, які працювали під егідою академії, стали незалежними від неї і були передані під контроль Міністерства освіти і науки. Це вважалося заходом перехідного характеру на той час, коли таким інститутам було запропоновано приєднатися до вищих навчальних закладів. Чимало з них згодом саме це й зробили. За академією було збережено церемоніальні функції, причому довічне членство у ній є символом статусу та додатковим джерелом прибутку для багатьох провідних учених Грузії.

Завдяки реформі змінилася і система фінансування наукових досліджень. МОН утворило Національний науковий фонд та соціально-гуманітарний «Фонд Руставелі» (згодом ці фонди було об'єднано). Ці фонди фінансували дослідження на засадах відкритої конкуренції. Думка іноземних учених відіграла вирішальну роль в оцінці пропозицій щодо отримання грантів грузинськими науковцями. Таким чином, було створено нову систему фінансування дослідної діяльності. Дослідні інститути, які раніше належали до системи академії наук, зберегли за собою основну частку фінансування, але таке фінансування було дуже обмеженим, оскільки було передбачено, що основний обсяг фінансування надходитиме у формі грантів на дослідження.

У цілому ж здійснені у ході реформи перетворення мали неоднозначну оцінку з боку суспільства, проте, очевидними є позитивні зрушення у системі вищої освіти. Так, повністю знищено корупцію на етапі вступу до закладів вищої освіти, а корупцію всередині закладу радикально обмежено. Зарплата професорів та інших працівників зросла в кілька разів. Загалом вища школа стала більш відкритою до інновацій, хоча між закладами вищої освіти спостерігаються значні розбіжності в цій сфері.

Багато талановитих молодих людей, які раніше були орієнтовані на роботу за кордоном або в організаціях, що фінансувалися з Заходу, вирішили працювати в грузинських університетах, причому в країну повернулися й деякі з тих, хто вже працював за кордоном. Як позитив слід відзначити появу конкурентної «боротьби» вищих навчальних закладів за найкращих студентів.

Водночас проблема якості вищої освіти в Грузії й досі залишається актуальною. Розвиток системи забезпечення якості на рівні вищої та загальної освіти визнається фахівцями найменш ефективним елементом реформи. Зокрема, результати реформування Тбіліського державного університету, що історично був найпрестижнішим вишем Грузії, вважаються дуже невтішними.

Занепокоєння викликає зокрема і результативність системи підготовки педагогічних кадрів, яка продовжує багато в чому орієнтуватися на традиції радянської вищої школи. Так, переважна більшість учителів все ще продовжує дотримуватися «консервативно-охоронної» позиції щодо «інформаційно-знаннєвої» освітньої парадигми. І якщо на рівні професійної свідомості спостерігається певний прогрес щодо орієнтації на новий освітній ідеал, то підготовка у ЗВО та практична діяльність пересічного грузинського педагога не зазнали суттєвих змін.

До успадкованих із радянських часів елементів педагогічної освіти належить педагогічна практика, яку проходить студент під час навчання в університеті, а також широко розповсюджена у країнах Східного партнерства система підвищення кваліфікації вчителів, що передбачає п'ятирічний інтервал у курсовій підготовці працівників освіти. Такі часові межі були зумовлені розрахунками Москви щодо можливостей відповідних закладів освіти підвищити кваліфікацію усіх практикуючих вчителів. На сьогодні вже не викликає сумніву неспроможність такої системи задовольнити запити динамічно змінюваного, відкритого до взаємодії на міжнародному рівні ринку праці.

Перед кожним педагогом у таких умовах постає проблема вибору: або стати провідником загальноприйнятої, узвичаєної освітньої доктрини, або йти шляхом створення і впровадження на практиці нових підходів до організації освітньої діяльності, які б сприяли самореалізації кожного конкретного учня. Цей вибір і визначає спрямованість і ефективність освітніх реформ. Стає зрозуміло, що реформа освіти – це, перш за все, реформа всього життя дитини, яка росте і розвивається, а не тільки і не стільки реформа педагогічного методу, тієї чи іншої спеціальної технології навчання. При такому розумінні освітнього процесу педагог із «оракула, що володіє істиною» перетворюється на соціального архітектора способу життя дитини. Але це можливо за умови сформованості певного рівня професійно-педагогічної культури, яка, на жаль, змінюється повільними темпами.

Після краху радянської системи освіти багато талановитих педагогів залишили свою професію через низьку заробітну плату і недостатнє фінансування педагогічної освіти в цілому. У середині 90-х років минулого століття дуже важко було утримати вчителів у сільських школах, а кваліфіковані молоді люди шукали нових можливостей для розвитку у великих містах і, як правило, на іншому професійному терені. Ті ж, хто залишився у професії, були змушені перебудовувати свою педагогічну діяльність відповідно до нових, альтернативних особистісно орієнтованих методів навчання та незнаних досі принципів, запозичених у Заході на початку 90-х.

Оскільки ці зміни не тільки суперечили попередньому досвіду викладання, але й загальній ідеології радянської освіти, то значна кількість вчителів проявили пасивність, безініціативність, а також скептично поставилися до можливості позитивних змін. Як наслідок, не виправдалися вповні очікування суспільства щодо перетворення професії вчителя, яке мало відбутися в умовах розвитку економіки та новітніх інформаційно-комунікативних технологій. Якщо додати сюди ще й порівняно низький статус вчителя у суспільстві, то стає очевидно: проведені реформ у галузі вищої, зокрема педагогічної, освіти виявилися недостатньо.

Причини такої недолугості реформаторських кроків мають глибинний, пов'язаний із способом мислення вчителя характер. Після розпаду радянської системи та руйнування її ідеологічних підвалин, більшість вчителів виявилися не готовими до життя на основі демократичних принципів. Вкрай незадовільне соціально-економічне становище колишніх радянських республік спричинило загострення цієї проблеми, оскільки вчителям, окрім внутрішніх суперечностей, доводилося долати матеріальні труднощі. В окремих дослідженнях підкреслюється, що недостатній рівень оплати праці педагогічних та науково-педагогічних працівників є найбільш вагомим фактором, що підриває статус і престижність професії педагога. Відповідно, зниження рівня оплати праці призвело до зростання міграції викладачів на краще оплачувану роботу в інших галузях щойно сформованої ринкової економіки.

Це було особливо помітно стосовно вчителів та викладачів іноземних мов та інформатики. Як наслідок, у навчальних закладах бракувало вчителів цих дисциплін (особливо у сільських регіонах), а ті, хто залишився у професії, були змушені освоювати нові для себе предмети або викладати їх без належної підготовки. Задля порятунку ситуації органами державної влади надавалися певні пільги педагогам, які працювали у віддалених регіонах, але це не допомогло остаточно вирішити проблему.

Освітні заклади, що забезпечували педагогічну освіту на перетині ХХ–ХХІ ст., не були належним чином обладнані для використання інформаційно-комунікативних технологій, що набували все більшого поширення. Відсутність сучасних бібліотек і ресурсних центрів унеможливлювала доступ до міжнародних баз даних щодо актуальних напрямів педагогічної діяльності і, як наслідок, зумовила недостатню за шкалою європейських стандартів підготовленість спеціалістів зокрема у галузі активних/інтерактивних методів навчання.

Активні та інтерактивні методи відіграють вирішальну роль у реалізації навчального плану педагогічного закладу вищої освіти, особливо зростає потреба в них у науковій лабораторії. Водночас небажання з боку педагогічних кадрів та інших зацікавлених сторін впроваджувати сучасні технології у практику стало основною перепорою для інноваційного перетворення педагогічної освіти. До певної міри таке небажання можна було б зрозуміти, з огляду на нестабільність економічних та соціокультурних показників розвитку пострадянських країн. До того ж воно є наслідком стереотипного мислення педагогів та керівників навчальних закладів, які подекуди сприймають новаторські підходи як «перелицьовані» традиційні методи і всіляко демонструють свою відданість старій системі освіти.

Проблемною ланкою у розбудові педагогічної освіти слід визнати відсутність стимульної бази щодо інновацій, чіткого механізму заохочення педагогів, які впроваджують інноваційні технології у навчальний процес. У той час, як базовий рівень освіти педагогічних кадрів передбачає теоретичну і практичну підготовку, майбутні педагоги обмежені у можливостях здобути практичні навички роботи у школі. Актуальною на етапі реформування грузинської вищої освіти була і залишається до цього часу проблема відірваності теорії від практики, що негативно позначається на показниках конкурентоспроможності її на світовому ринку праці.

Таким чином, у цілком закономірний процес інноваційного перетворення освітньої системи втручаються гальмівні фактори, які умовно можна об'єднати у три групи:

- *загальна стратегія державної політики* – недостатнє фінансування, низька заробітна плата, брак матеріально-технічних ресурсів, відсутність стимулів;
- *«людський фактор»*, що відображає загальні інерційні властивості системи – інертність, консерватизм, професійна неготовність;
- *інтегральний (управлінський) фактор* – бюрократизм управлінських органів, слабе інформаційне забезпечення тощо.

У своїй сукупності ці фактори утворюють соціальний механізм, здатний суттєво уповільнити процес реформування освіти як внутрішньо детермінованого руху, як це було у Грузії наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Авторитет учительської праці в той час стрімко знижувався, а до педагогічних закладів вищої освіти вступали випускники шкіл із середнім або й низьким рівнем успішності, які не мали можливості вступити до інших, більш престижних, закладів освіти. Усе це призвело до формування у суспільстві певного негативного стереотипу в сприйнятті вчительської праці. Консервативність поглядів, небажання змінювати звичні підходи до організації та змістового наповнення навчального процесу, притаманні як шкільним вчителям, так і викладачам вищих закладів педагогічної освіти пострадянського періоду. На жаль, згубні наслідки такої інертності й зашкарублості мислення педагогів довго ще будуть виступати гальмівним фактором для європейського розвитку як Грузії, так і інших країн колишнього Радянського Союзу.

Змінити цю ситуацію можна за умови кардинальних перетворень в освітньому процесі, коли як системоутворюючий фактор виступатиме сам педагог. Індивідуально орієнтований характер освіти є на сьогодні визначальною умовою професійного і особистісного зростання як студента педагогічного ЗВО, так і педагога-практика. З огляду на це актуальним стає перехід від інструктивно-інформаційної взаємодії із студентами до індивідуально орієнтованого, що спрямований на задоволення освітніх запитів кожного майбутнього педагога. Проте забезпечити цей перехід неможливо без внутрішнього розуміння і при-

йняття суб'єктом освіти відповідних змін у змісті і структурі навчальної діяльності, що мають інноваційний характер. Усвідомлене прийняття кожним педагогом інноваційних змін відбувається за умови об'єднання зусиль усіх суб'єктів навчальної діяльності на шляху цих перетворень, коли учитель стане повноправним співучасником єдиного творчого процесу, відчужує свою значущість у загальній справі, що має продуктивний характер. Слід також мати на увазі, що управлінська система, яка працює за принципом «адміністративного керівництва», не в змозі виступати як суб'єкт освітньої реформи. Вона може бути лише певним імпульсом (продуктивним або руйнівним) для цих процесів. Тоді як суб'єктом реально виступає педагогічне співтовариство як внутрішньо мотивований на змінювання соціальний організм.

На сьогодні однією з найбільш значущих цілей розвитку педагога у Республіці Грузія вважається підвищення конкурентоспроможності вчителів на міжнародному ринку праці. Формується єдиний ринок освітніх послуг, який вимагає прозорості діяльності навчальних закладів, універсальних рейтингів та показників освітньої статистики, у тому числі й щодо якості освіти, стану локальних освітніх систем у різних країнах. Показником успішного розвитку всесвітнього ринку освітніх послуг є процес міжнародного обміну «носіями знань», що отримав назву міжнародної академічної мобільності. У багатьох країнах світу вона є важливою складовою державної політики, а тому на постійній основі здійснюється її аналіз, розробляються відповідні управлінські схеми, специфічні методи її ефективної реалізації, професійна підготовка спеціалістів для роботи у цій галузі.

Висновки з цього дослідження та перспективи подальших розвідок. Сьогодні Республіка Грузія поступово рухається від централізованої структури управління до децентралізованої, ліберальної (західної) моделі освіти, завдяки широкій підтримці інтелегенції країни, яка усвідомлює необхідність проведення радикальних реформ у системі вищої освіти, метою якої є забезпечення країни професіоналами у всіх галузях людської діяльності.

Водночас активно обговорюється необхідність збереження позитивних досягнень попередньої системи освіти, що є одним із найбільш проблемних питань у процесі реформування галузі і розвитку інститутів, які б забезпечували відкритість суспільства. Освітнє співтовариство поступово приходять до розуміння того, що реформи, утверджуючи нове, не повинні руйнувати підвалини національної культури, а навпаки, спиратися на них. Саме тому визначальним фактором успішності модернізації має стати зміна домінант реформаторської діяльності – перехід від бездумного копіювання західних освітніх моделей до виявлення внутрішніх резервів і зразків перетворення освітнього простору та виваженої адаптації їх до викликів глобалізованого суспільства.

Для реалізації вищезазначеної мети, на наш погляд, необхідно: сприяти подальшому розвитку і укріпленню співробітництва з організаціями, що працюють у галузі виробництва, поширення та використання знань (міжуніверситетське співробітництво, дослідні центри, промислові, суспільні та приватні економічні підрозділи і т. ін.); поширювати мережу об'єднань ЗВО на європейському та міжнародному рівнях, а також активізувати міжнародне співробітництво у таких напрямках, як мобільність, розроблення та реалізація спільних проєктів, створення спільних підприємств, визнання дипломів та кваліфікацій, стажування викладачів, студентів, керівного складу ЗВО; сприяти процесам зближення та гармонізації у педагогічних ЗВО (терміни навчання, система залікових одиниць тощо); розвивати співробітництво серед країн Чорноморського регіону, постійно поширюючи його на інші регіони та континенти; постійно вдосконалювати навчальні плани, використовуючи особистісно орієнтовану модульну та міждисциплінарну системи.

Список використаної літератури

1. Марченко О.В. Методологічні стратегії дослідження освітнього простору : моногр. / О.В. Марченко. – Дніпропетровськ : Інновація, 2012. – 350 с.
2. Нодія Г. Меритократія і європеїзація: реформування вищої освіти в Грузії / Г. Нодія // Матеріали міжнародної наукової конференції [Вища освіта в Україні: інтернаціоналізація, реформи, нововведення], (Київ, 20–21 квітня 2012 г.). – К. : Український дім, 2012. – С. 105–106.
3. Сапожников С.В. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону: дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Сапожников Станіслав Володимирович. – Ялта, 2014. – 630 с.