

ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КОСТЕЦЬКА МАР'ЯНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 378(477)(4)(09)''19/20''(043.3)

РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ
ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ (КІНЕЦЬ XX – ПОЧАТОК XXI СТ.):
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки»

Галузь знань – «Педагогічні науки»

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

М. В. Костецька

Науковий керівник – Ковальчук Володимир Юльянович,
доктор педагогічних наук, професор

Дрогобич – 2017

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	4
Перелік умовних скорочень	15
ВСТУП	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	23
1.1. Теоретичний аналіз розвитку вищої освіти.....	23
1.2. Передумови становлення і розвитку вищої освіти	38
1.3. Особливості розвитку університетської освіти.....	53
Висновки до першого розділу	60
РОЗДІЛ 2. РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	63
2.1. Європейський досвід структурного реформування вищої освіти.....	63
2.2. Розвиток вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу.....	86
2.3. Стандартизація та інтеграція сучасної вищої освіти.....	103
Висновки до другого розділу.....	118
РОЗДІЛ 3. КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	122
3.1. Модернізація системи розвитку вищої освіти.....	122
3.2. Сучасний підхід до підготовки фахівців у вищій школі.....	130
3.3. Можливості використання європейського досвіду в системі вищої освіти України.....	153
Висновки до третього розділу.....	158

ВИСНОВКИ.....	160
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	165
ДОДАТКИ.....	185

АНОТАЦІЯ

Костецька М.В. Розвиток вищої освіти в Україні та країнах Європейського Союзу (кінець XX – початок XXI ст.): порівняльний аналіз. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2016.

У дисертаційному дослідженні:

- здійснено конструктивно-критичний аналіз тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти у країнах Європейського Союзу у визначених хронологічних рамках як цілісного феномена в контексті актуальних проблем сучасної вищої школи;

- виявлено загальні для європейського регіону тенденції розвитку вищої освіти;

- з'ясовано сутність, принципи і передумови розвитку досліджуваного феномена;

- визначено передумови розвитку вищої західноєвропейської та вітчизняної освіти у зазначений період: соціально-політичні; державно-законодавчі (прийняття відповідних законодавчих актів); культурні, духовно-ідеологічні; націотворчі; освітньо-педагогічні;

- узагальнено трактування термінів «якість вищої освіти» та «якість освітнього процесу»;

- простежено еволюцію поняття «якість освіти» в Україні;

- підтверджено, що безперервність змін у сучасній науково-освітній сфері ускладнює визначення поняття «якість освіти» в різних європейських країнах і для різних складових частин навчально-виховного комплексу.

Встановлено, що національна вища освіта може вважатися якісною тільки за умови, що вона охоплюватиме практично всю спроможну до того чи того виду навчання молодь і надаватиме їй необхідну для виходу на ринок праці професійну компетентність.

Це завдання може бути розв'язане лише у разі перетворення вищої освіти не на державний, а на загальносуспільно-державний пріоритет; доведено, що домінуючим принципом підвищення якості вищої освіти в Україні залишається стандартизація змісту її освіти; проаналізовано розвиток університетської освіти в Європейському Союзі в межах Болонського процесу, обґрунтовано його сучасні та перспективні чинники розвитку; визначено роль тенденції професіоналізації вищої освіти як фактора поширення Болонського процесу на систему вищих професійних закладів освіти; виокремлено дві тенденції у розвитку Болонського процесу:

- географічне розширення територіальних меж європейського простору вищої освіти (The European Higher Education Area) шляхом збільшення кількості його членів;

- урізноманітнення цілей країн-учасниць, та намагання охопити не лише університети, а й усі ВНЗ;

- реалізовано такі, вихідні позиції дослідження розвитку вищої освіти (європейської та вітчизняної), її якості та тенденцій у досліджуваних хронологічних рамках:

- визначення загальної мети і завдань, актуальних для того чи того періоду; з'ясування провідної методології (парадигми) та її відображення у змісті освіти;

- висвітлення переліку і змісту навчальних дисциплін, що синхронно вивчалися у ВНЗ різних країн світу;

- розгляд і визначення питань організації навчання (його методів, форм і засобів);

- аналіз проблеми оцінювання навчальних досягнень;

- визначено перспективні напрями розвитку Болонського процесу:

- підвищення міжнародного рейтингу європейської вищої освіти;

- розвиток транснаціональної освіти в інших регіонах світу та нормативне забезпечення її якості.

Визначені і висвітлені нами тенденції розвитку вищої європейської та вітчизняної освіти свідчать про впровадження нової парадигми, відповідно до якої слід орієнтуватися не тільки на змістово-процесуальну організацію навчання, а й на його кінцевий результат. При цьому здійснюється реалізація у світову освітню практику компетентнісного підходу та інноваційних технологій навчання дітей і молоді. Важливою є демократизація освіти, яка підвищує її якість та обумовлює інноваційний розвиток освітньої галузі як системи. Усе це, зі свого боку уможлиблює рівновагу між задоволенням запитів ринків праці та підвищенням якості освітніх послуг і наданням рівного доступу до них шляхом забезпечення зворотного зв'язку через результати впливу освіти на формування якісної національної освітньої системи загалом та особистісне становлення молодого покоління.

Ключові слова: вища освіта в Україні, освіта в країнах Європейського Союзу, розвиток вищої освіти, Болонський процес, порівняльний аналіз розвитку освіти.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Костецька М.В. Освіта в системі ідеологічних принципів / М.В. Костецька // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В.І. Сипченка] – Спецвипуск 13. – Ч. II. – Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – С. 215 – 223.

2. Костецька М.В. Освіта в координаті інформаційного суспільства / М.В. Костецька // Молодь і ринок : наук.-пед. журн. – 2013. – № 7. – С. 154 – 158.

3. Костецька М.В. Функціональний аналіз вищої освіти України радянського періоду / М.В. Костецька // Людинознавчі студії : Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол. Т. Біленко (гол. ред.), М. Чепіль, А. Федорович

та ін. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДПУ імені Івана Франка, 2012. – Випуск двадцять п'ятий. Педагогіка. – С. 41 – 52.

4. Костецька М.В. Основні тенденції розвитку вищої освіти / М.В. Костецька // Наукові записки : [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова; укл. Л.Л. Драгоманова, 2014. – Випуск СХVII (117). – С. 74 – 83. – (Серія педагогічні та історичні науки).

5. Костецька М.В. Про окремі аспекти розвитку європейської вищої освіти / М.В. Костецька // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 53 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – С. 94 – 102.

6. Костецька М.В. Підвищення якості вищої освіти як чинник розвитку і модернізації змісту освітнього процесу / М.В. Костецька // Молодь і ринок : наук.-пед. журн. – 2017. – № 1. – С. 140 – 144.

7. Костецька М.В. Розвиток вищої європейської освіти в освітньому вимірі / М.В. Костецька // Молодь і ринок : наук.-пед. журн. – 2017. – № 3. – С. 137 – 142.

8. Костецька М.В. Ретроспективний аналіз розвитку вищої освіти України / М.В. Костецька // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 57 : збірник наукових праць / за науковою ред. В.Д. Сиротюка; М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – С. 80 – 86.

9. Костецька М.В. Чинники та передумови розвитку вищої європейської освіти: проблеми і перспективи / М.В. Костецька // Південноукраїнський національний університет імені К.Д. Ушинського. Науковий вісник. Педагогіка, психологія. – 2017. – С. 48 – 52.

Статті у міжнародних наукових фахових виданнях

10. Костецкая М.В. Всемирные основы глобализации / М.В. Костецкая // Теория и практика общественного развития : научный журнал. – Краснодар. – 2014. – № 1. – С. 202 – 204.

11. Костецька М.В. Аналіз етапів розвитку національної вищої освіти / М.В. Костецька // Zbiór artykułow naukowych. Konferencji Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Aktualne naukowe problemy. Rozpatrenie, decyzja, praktyka» (30.03.2016-31.03.2016). – Warszawa: Wydawca: Sp. Z.o.o. «Diamont Sp. Z.o.o. «Diamond trading tour», 2016. – S. 49 - 55.

12. Kostecka M. Internationalization of educational space / M. Kostecka // SCIENTIFIC ISSUE OF KNOWLEDGE, EDUCATION, LAW AND MANAGEMENT. – 2016. - № 4 (16). – Wydawca : Fundacja «Oświata i Nauka Bez Granic PRO FUTURO». – S. 154 – 159.

Матеріали і тези науково-практичних конференцій

13. Костецька М.В. Університет як явище культури / М.В. Костецька // Проблеми та перспективи педагогіки і психології у сучасному суспільстві. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2013. – С. 11 – 12.

14. Костецька М.В. Сутність характеристики вищої школи / М.В. Костецька // Вища освіта в Україні і Болонський процес : стан проблеми і перспективи. Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет конференції, Київ, 3 грудня 2012 р. / редкол. І.І. Тимошенко (голова) та ін. – К. : Вид-во Європ. ун-ту. – 2013. – С. 75 – 78.

15. Костецька М.В. Основні суперечності в розвитку вищої освіти / М.В. Костецька // Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання сучасних педагогічних і психологічних наук» (21 – 22 березня 2014 р. м. Одеса). – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2014. – С. 102 – 104.

16. Костецька М.В. Розвиток особистості в системі освіти / М.В. Костецька // Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 28 – 29 березня 2014 року). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. – С. 92 – 95.

17. Костецька М.В. Європейська вища освіта в контексті подальшого розвитку / М.В. Костецька // I Міжнародна науково-практична конференція «Фундаментальні та прикладні дослідження : сучасні науково-практичні рішення та підходи» (27 – 28 жовтня 2016 р. Баку-Ужгород-Дрогобич) : Просвіт, 2016. – С. 154 – 156.

ANNOTATION

Kosteska M. «Development of higher education is in Ukraine and countries of European Union (end XX is beginning of XXI item): comparative analysis. – On rights for a manuscript.

Dissertation on the receipt of scientific degree of candidate of pedagogical sciences from speciality 13.00.01 is general pedagogics and history of pedagogics. it is the National pedagogical university of the name of M. of P. of Dragomanova. it is Kyiv, 2016.

In dissertation research the structurally walkthrough of progress of higher pedagogical education trends is carried out in the countries of European Union in certain chronologic scopes as the integral phenomenon in the context of issues of the day of modern higher school; found out general for the European region progress of higher education trends; essence, principles and pre-conditions of development of the probed phenomenon, is found out; certainly pre-conditions of development of higher західноєвропейської and domestic education in a noted period: socio-political; state legislative (acceptance of the proper legislative acts); cultural, spiritually ideological; educationally pedagogical; generalized interpretation of terms «quality of higher education» that «quality of educational process»; the evolution of concept is traced «quality of education» in Ukraine; it is confirmed, that continuity of changes in a modern scientifically educational sphere complicates

determination of concept «quality of education» in the different European countries and for different component parts of an educational-educate complex. It is set that national higher community can be considered high-quality only on condition that it will engulf practically all of well-off to that or that type of studies young people and will give it necessary for going into the market of labour professional competence. This task can be untied only in the case of transformation of higher education not on state, but on загальносуспільно-державний priority; it is well-proven that dominant principle of upgrading higher education in Ukraine is standardization of maintenance of its education; development of university education is analysed in the European region within the limits of Bolonskogo of process, grounded him modern and perspective factors of development; certainly role of tendency of професіоналізації of higher education as a factor of distribution of Bolonskogo of process on the system of higher professional establishments of education; two tendencies are selected in development of Bolonskogo of process: geographical expansion of territorial limits of European space of higher education (The European Higher Education Area) is by the increase of amount of his cocks; diversify the aims of countries-participants, and attempt to overcome not only universities but also all of VNZ of т. зб. Old World; such are realized, initial positions of research of development of higher education (European and domestic), his quality and tendencies in the probed chronologic scopes: determination of general purpose and tasks, актуальних for that or that period; finding out of leading methodology (paradigms) and its reflection is in maintenance of education; illumination of list and maintenance of educational disciplines which was synchronously studied in VNZ of different countries of the world; consideration and determination of questions of organization of studies (his methods, forms and facilities); analysis of problem of evaluation of educational achievements; certainly perspective directions of development of Bolonskogo of process: increase of the international rating of European higher education; development of transnational education in other regions of the world and normative providing of its quality.

Certain and lighted up by us a progress of higher European and domestic education trend testify to introduction of new paradigm, in accordance with which it follows to be oriented not only on semantically judicial organization of studies but also on his end-point. Realization is thus carried out in world educational practice of компетентнісного approach and innovative technologies of studies of children and young people. Important is democratization of education which promotes its quality and stipulates innovative development of educational industry as systems. All of it, from the side does possible an equilibrium between satisfaction of queries of labour-markets and upgrading educational services and grant of equal access to them by providing of feed-back through the results of influence of education on forming of the high-quality national educational system on the whole and personality becoming of the young generation.

Keywords: higher education is in Ukraine, education in the countries of European Union, development of higher education, Bolonskiy process, comparative analysis of development of education.

A LIST OF THE PUBLISHED LABOURS IS AFTER THEME OF DISSERTATION

The articles are in scientific professional editions

1. Koteska M. Education in the system of ideological principles / M. Koteska // Humanizing of an educational-educate process : collection of scientific labours / [For zar. editor of prof. V. Sipchenko] Special issue 13. – P. II. – Slovyansk : DDPU, 2013. – S. 215 – 223.
2. Koteska M. Education in the co-ordinate of informative society / M. Koteska // young people and market : scientific pedagogical journal. – 2013. – № 7. – S. 154 – 158.
3. Koteska M. Functionail analysis of higher education of Ukraine of soviet period / M. Koteska // Lyudinoznavchi of studio : Collection of s scientific labours of the Drogobickogo state pedagogical university of the name of Ivan Franc / Editor of кол. T. Bilenko (goal. editor), M. Chepil,

A. Fedorovich and other. Drohobych : editorial and publishing department of DPU of Ivan Franco, 2012. – Issue of twenty five. Pedagogics. – S. 41 – 52.

4. Kostaska M. The main tendencies of the development of higher education / M. Kostaska // the Scientific messages : [collection of the scientific articles] / Ministry of education and science of Ukraine, Nac. ped. to the university name of M. P. Dragomanova ; L. L. Dragomanova, 2014. Issue of CXVII (117). – S. 74 - 83. – (Series are pedagogical and historical sciences).

5. Kostaska M. About some aspects of development of European higher education / M. Kostaska of // the Scientific magazine of the National pedagogical university of the name of M. of P. of Dragomanova. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects. it is Issue 53 : collection of scientific labours / Ministry of education and science of Ukraine, National ped. to the university name of M. P. of Dragomanova. Kyiv : publishing house of NPU of the name of M. of P. of Dragomanova, 2016. – S. 94 – 102.

6. Kostaska M. Improvement of quality qualities of higher education as factor of development and modernization of maintenance of educational process / M. Kostaska // young People and market : scientific and pedagogical journals – 2017. – № 1. – S. 140 – 144.

7. Kostaska M. Raising the quality of higher education as a factor in the development and modernization of the content of the educational process / M. Kostaska // young People and market : scientific and pedagogical journals. – 2017. – № 3. – S. 137 – 142.

8. Kostaska M. Retrospectivt analysis of development of higher education of Ukraine / M. Kostaska of // the Scientific magazine of the National pedagogical university of the name of M. of P. of Dragomanova. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects. it is Issue 57 : collection of scientific labours / after scientific editor V. D. Sirotuka ; Mcode-bo of education and science of Ukraine, National ped. to the university name of

M. Dragomanova. Kiev : publishing house of NPU of the name of M. Dragomanova, 2017. – S. 80 – 86.

9. Kostaska M. Factors and pre-conditions of development of higher European education: problems and prospects / M. Kostaska // the Pivdennoukrainskiy national university of the name of K.D. Ushinskogo. Scientific announcer. Pedagogics, psychology. – 2017. – S. 48 – 52

The articles are in international scientific professional editions

10. Kostaska M. World fundamentals of Globalization / M. Kostaska // Theory and practice of social development: a scientific magazine. – Krasnodar. – 2014. – № 1. – S. 202 – 204.

11. Kostaska M. Analiz the stages of development of national higher community / M. Kostaska of // Zbiór artykułow naukowych. Konferencji Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Aktualne naukowe problemy. Rozpatrenie, decyzja, praktyka» (30.03.2016-31.03.2016). – Warszawa: Wydawca: Sp. Z.o.o. «Diamont Sp. Z.o.o. «Diamond trading tour», 2016. – S. 49 – 55.

12. Kostaska M. Internationalization of of educational space / M. Kostaska of // OF SCIENTIFIC OF ISSUE OF KNOWLEDGE, EDUCATION, LAW AND MANAGEMENT. – 2016. - № 4 (16). – Wydawca : Fundacja «Oswiata and Nauka Bez Granic PRO FUTURO». – S. 154 – 159.

Materials and theses of науково-практичних conferences

13. Kostaska M. Universitet as the phenomenon of culture / M. Kostaska // Problems and prospects of pedagogics and psychology in modern society. Materials of international scientific and practical conference. Kiev : GO «Kievan scientific organization of pedagogics and psychology», 2013. – S. 11 – 12.

14. Kostaska M. The essence of the characteristics of the higher school / M. Kostaska // Higher education in Ukraine and Bolonskiy process : state of problem and prospect. Materials of the international scientific and practical internet of conference, Kiev, on Decembers, 3 in 2012 / I. Timoshenko (chairman) and other.– Kiev : publishing house of Evrop. university. – 2013. – S. 75 – 78.

15. Kostaska M. The main contradictions in development of higher education / M. Kostaska // Collection of the advanced studies of participants of international scientific and practical conference the «Topical questions of modern pedagogical and psychological sciences» (on March, 21 – 22 in 2014 Odessa). it is Odessa : GO the «Sonth fund of pedagogics», 2014. – S. 102 – 104.

16. Kostaska M. Rozvitok personalities in the system of education / M. Kostaska // Collection of theses of the advanced studies of participants of international scientific and practical conference (Lviv, on March, 28 – 29, 2014). Lviv : the «Lviv pedagogical association», 2014. – S. 92 – 95.

17. Kostaska M. European higher education in the context of subsequent development / M. Kostaska // I International scientific and practical conference «Fundamental and applied researches : modern scientific and practical decisions and approaches» (on October, 27 – 28 in 2016 Baku-uzhgorod-Drogobich) : Prosvit, 2016. – S. 154 – 156.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

БП – Болонський процес;

ВЗО – вищі заклади освіти;

ВНЗ – вищий навчальний заклад;

ВО – вища освіта;

ДН – дистанційне навчання;

ECTS – Європейська система трансферу й акумуляції кредитів;

ЄАУДО – Європейська асоціація університетів із дистанційної освіти;

ОЕСД – Міжнародна Стандартна Класифікація Освіти;

ОЕСР – Організація з економічної співпраці і розвитку.

TACIS (Tacis Programme) – програма Європейського Союзу на допомогу новим незалежним державам Східної Європи і Центральної Азії (колишні республіки Радянського Союзу, крім країн Балтії) в перехідний період.

ВСТУП

Актуальність теми. Реформування системи вищої освіти в Україні, імплементація Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) потребують якісної підготовки майбутніх фахівців. Дослідження розвитку вищої освіти кінця XX – початку XXI ст. в Україні і Європейському Союзі, аналіз проблем і позитивного досвіду уможливають створення спільної сфери європейської вищої освіти шляхом кардинальних реформ у цій галузі.

На сучасному етапі одним із завдань реформування освіти є піднесення її до рівня стандартів розвинених країн світу та інтеграція в міжнародний науково-освітній простір. У цьому контексті набуває наукової доцільності і суспільної своєчасності проблема розвитку вищої освіти в Україні, яка б відповідала сучасним потребам суспільства на етапі переходу до нового постіндустріального типу цивілізації, утвердження серед інших держав в умовах глобалізації та європейської інтеграції. Підписана Україною Болонська Конвенція (2005 р.) визначила зорієнтованість вищої освіти на європейську, з метою здійснення глибинних освітніх і соціально-економічних перетворень.

Актуалізація дослідження проблеми розвитку вищої освіти в Україні та країнах Європейського Союзу зумовлена необхідністю подолання суперечностей між задекларованою спрямованістю освітнього процесу у сучасній вищій школі та недостатнім фінансуванням вищих навчальних закладів; традиційним інструментарієм навчання та необхідністю його модернізації відповідно до сучасних освітніх ідей і технологій, з урахуванням діагностики інтелектуальних, комунікативних та мотиваційних якостей майбутніх фахівців.

Дослідженню проблеми розвитку вищої освіти завжди приділялася належна увага. Зокрема, досліджувались такі аспекти як:

- теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах досліджували (В. Андрущенко, Л. Вовк, М. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий та ін.);
- проблеми неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало);

- професійна підготовка фахівців у вищій школі (Н. Дем'яненко, В. Євтух, І. Лікарчук, В. Лозова, С. Нікітчина, О. Романовський, О. Савченко, О. Шевнюк та ін.);

- розробка та впровадження інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх фахівців (В. Безпалько, В. Гузеєв, В. Кларін, С. Сисоєва, О. Шапран та ін.);

- проблеми організації та управління навчально-виховним процесом у вищій школі (Г. Васянович, О. Дубасенюк, А. Нисімчук та ін.);

- психологічні аспекти особистісно-діяльнісного підходу до навчально-виховного процесу у вищій школі (Г. Балл, І. Бех, В. Войтко, О. Киричук, Г. Костюк, С. Максименко, В. Рибалка, В. Роменець, Т. Яценко та ін.).

Питання організації та управління системою вищої освіти висвітлюються в дослідженнях Р. Вернидуба, С. Гончарова, В. Журавського, М. Згуровського, Б. Клименко, А. Кудіна, І. Мороза, М. Степка та ін.

Проблемі запровадження модульно-рейтингової і кредитно-трансферної систем організації навчального процесу вищої школи присвячені праці О. Безносюка, В. Зінкевичус, Л. Костельної, Т. Мишковська, Л. Романишиної, Н. Шиян та ін. Значну наукову цінність для дослідження становлять праці зарубіжних учених, присвячені сучасним процесам змін вищої освіти в європейському регіоні (Р. Велт, Л. Жаллад В. Масеманн, А. Мірой, К. Павловські, Дж. Тейлор, Р. Томас, Д. Фаррінгтон, М. Фуллан, Г. Хілс, Т. Хюсен та ін.).

У контексті модернізаційних процесів, поступового, цілеспрямованого руху до євроінтеграції, є надзвичайно важливою для України проблема налагодження такого організаційного і економічного механізму освітньої діяльності, який би на основі принципів прозорості, відповідальності і результативності, сприяв оновленню змісту освіти у відповідності до принципів Болонської декларації, підвищенню рівня вищих навчальних закладів і досягненню соціальної справедливості у сфері освіти.

Проведений аналіз джерелознавчої бази з теми дослідження показав, що

проблема основних тенденцій розвитку вищої освіти європейських країн не була предметом спеціального дослідження.

Актуальність зазначеної проблеми, її недостатня теоретична розробленість обумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Розвиток вищої освіти в Україні та країнах Європейського Союзу (кінець XX – початок XXI ст.): порівняльний аналіз».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано згідно з планом науково-дослідницької роботи кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка «Формування цінностей особистості в європейському освітньому просторі: теорія та практика» (державний реєстраційний номер 0113U001233)

Тема дисертації затверджена вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 17 від 17 грудня 2015 року).

Мета дослідження: виявити основні тенденції розвитку вищої освіти в країнах Європейського союзу кінця XX – початку XXI століття і теоретично обґрунтувати можливості використання передового досвіду для модернізації вищої школи України.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати ретроспективу та сучасний стан досліджуваної проблеми у вітчизняній і зарубіжній літературі.
2. Визначити передумови реформування системи вищої освіти в Україні та країнах Європейського Союзу.
3. Виявити і обґрунтувати основні тенденції розвитку вищої освіти на сучасному етапі.
4. Схарактеризувати і розкрити шляхи інтеграції вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору.
5. Здійснити компаративний аналіз розвитку вищої освіти в Україні та країнах Європейського Союзу у контексті болонських реформ, визначити їх

взаємозв'язок із розвитком сучасної вищої освіти.

Об'єкт дослідження – система вищої освіти України та країн Європейського Союзу.

Предмет дослідження – тенденції розвитку вищої освіти в Україні та країнах Європейського Союзу (кінець XX – початок XXI ст.).

Методи дослідження:

- *теоретичні*: (аналіз, синтез, узагальнення) дали змогу узагальнити та систематизувати розвиток вищої освіти, підготовку фахівців;
- *історико-педагогічні*: (ретроспективний, логіко-системний, хронологічно-структурний, зіставно-порівняльний), які дозволили виявити особливості розвитку вітчизняної вищої освіти і вищої освіти країн Європейського союзу у досліджуваний період;
- *пошуково-бібліографічний*: метод вивчення бібліотечних, архівних матеріалів для теоретичного аналізу, синтезу, систематизації і класифікації джерел;
- *історіографічний метод*, що допоміг критично проаналізувати опубліковану з цієї проблеми наукову літературу; *педагогічна герменевтика та інтеграція* опрацьованих матеріалів сприяли формуванню поточних та загальних висновків.

Джерельна база дослідження У процесі дослідження проаналізовано 218 джерел, з них 38 – іншомовних, зокрема – *нормативні документи* (структурні акти, закони та декрети щодо реформування освіти країн Європейського союзу; Сорбонська (1998) і Болонська декларації (1999), матеріали Європейської мережі інформації й документації в галузі освіти – EURYDICE (Європейський тезаурус у галузі освіти (1996), публікації двох видавничих серій ЮНЕСКО-ЦЕПЕС: «Studies on Higher Education», «Monographs on Higher Education»; наукові періодичні видання; Німеччини, Великої Британії, Франції, зокрема, журнали «Erziehen heute», «Bildung und Wissenschaft», «International Yearbook of Education», «Higher Education in Europe», «Students Handbook», «Comparative Education», «Journal of Higher

Education Policy and Management», «Express», «Nouvel economiste»; інтернет ресурси; навчально-методична документація та нормативні документи Міністерства освіти і науки України з питань діяльності вищих навчальних закладів та реформування вищої освіти; *фонди* Національної бібліотеки України імені В.І.Вернадського НАН України, Науково-технологічної бібліотеки; *періодичні видання* досліджуваного періоду: (дисертації, монографії, словники, посібники, матеріали конференцій) тощо.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період кінця ХХ – початку ХХІ ст.

Нижня хронологічна межа визначається Законом України «Про освіту» (1991 р.), згідно якого освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами. *Верхня хронологічна межа* охоплює сучасний період у зв'язку з необхідністю розгляду наявного досвіду розвитку вищої освіти країн Європейського Союзу та можливості його впровадження в освітньому просторі України.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що:

– *вперше* здійснено цілісний науковий аналіз проблеми розвитку вищої освіти в Україні та країнах Європейського Союзу (кінець ХХ – початок ХХІ ст.);

- диференційовано фундаментальні (*глобалізація, демократизація, інтернаціоналізація, інтеграція, професіоналізація*) та локальні тенденції вищої освіти країн Європейського Союзу (*створення сучасної системи професійного відбору майбутніх фахівців; розширення доступу до вищої освіти; професіоналізація навчання; реалізація програм неперервної освіти; диверсифікація курсів підготовки; впровадження міждисциплінарного підходу; упровадження освітніх інноваційних технологій*);

- виокремлено перспективні напрями використання західноєвропейського досвіду розвитку освіти в Україні (*спрямування діяльності закладів освіти на пріоритетний розвиток якостей особистості; посилення уваги до опанування іноземними мовами, інтенсифікація академічної мобільності студентів і*

викладачів; орієнтація підготовки й підвищення кваліфікації фахівців на проблеми регіонального рівня, національну ідентифікацію; налагодження процесу співпраці між освітніми закладами та галузевими організаціями; упровадження та активне використання освітніх інноваційних технологій);

– *уточнено сутність поняття «вища освіта» (сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти); значення вищої освіти в забезпеченні сталого суспільного розвитку, що визначається соціально-економічними умовами його активного і ефективного використання й реалізації;*

– *подальшого розвитку набули аналіз детермінант реформування вищої освіти України та країн Європейського Союзу.*

Практичне значення: положення та результати дисертації можуть бути використані в подальших наукових дослідженнях із порівняльної педагогіки, при розробці навчального курсу «Вища освіта України та Болонський процес», матеріали якого можуть бути застосовані в ході створення й упровадження в навчальний процес спеціалізованих навчальних курсів і семінарів із питань реформування вищої освіти України та країн Європейського Союзу; розробці спецкурсів і спецсемінарів із питань модернізації вищої освіти України в контексті Болонських реформ, а також при створенні підручників та навчальних посібників.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в освітній процес Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (акт № 1817 від 05.12.2016 р.), Харківської гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 01-13/809 від 20.12. 2016 р.), Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 09/1-08/3 від 12.01.2017 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації

були репрезентовані на науково-практичних конференціях: «Університет як явище культури» (Київ, 2013), «Сутність характеристики вищої школи» (Київ, 2013), «Розвиток особистості в системі освіти» (Львів, 2014), «Основні суперечності в розвитку вищої освіти» (Одеса, 2014), «Фундаментальные и прикладные исследования: современные научно-практические решения и подходы» (Баку – Ужгород – Дрогобич, 2016); доповідалися на щорічних звітних науково-практичних конференціях викладачів та на кафедрі загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Публікації. Результати дисертаційного дослідження висвітлено у 17 наукових працях, серед яких: 9 статей – у наукових фахових виданнях України, 3 статті – у міжнародних наукових фахових виданнях, 5 статей – у збірниках матеріалів і тез науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків.

Загальний обсяг дисертації становить 187 сторінку (основний текст – 164 сторінки). У списку використаних джерел – 218 найменувань, із них 38 – іноземними мовами. Робота містить 2 рисунки, 7 таблиць та 2 додатки.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

1.1. Теоретичний аналіз розвитку вищої освіти.

Європейський регіон, завдяки його особливим досягненням, упродовж останніх кількох років стає більш відчутною та значущою реалією для його громадян.

Перспективи розширення із поглиблення відносин з іншими державами свідчать про дедалі більш усвідомлену політиками, науковцями та громадськістю потребу у побудові всеохопної і спрямованої у майбутнє Європи, зокрема на основі використання і зміцнення її інтелектуального, культурного, соціального, наукового та технологічного потенціалу.

Аналізуючи динаміку наукової та суспільної думки щодо основних тенденцій розвитку європейської вищої освіти, треба відзначити ґрунтовні дослідження вітчизняних учених А. Алексюка, Н. Бідюк, В. Зубка, В. Козакова, К. Корсака, А. Лігоцького, О. Матвієнко, М. Михальченко, С. Романової, вагомі розробки Г. Артемчука, Б. Головка, О. Навроцького, А. Сбруєвої, О. Сидоренка, І. Фегерлина, Т. Фінікова, І. Шемприх, В. Шейко, і Б. Шестедт [9; 15; 84; 85; 86; 98; 107; 116; 142; 143; 178].

Сучасні проблеми у сфері вищої освіти продовжують розробляти такі українські та зарубіжні компаративісти, як Р. Беланова, Н. Воскресенська, Т. Дай, Г. Єгоров, О. Михайличенко, В. Пронніков, І. Тараненко, О. Третяк, Т. Кайго, А. Келлі, К. Лайсвуд, Д. Лоутон, Т. Моу, С. Парсонс, Д. Харгривз, Дж. Чаб та інші вчені [18; 19; 26; 27; 29; 51].

Розвиток освітніх систем зумовлений двома чинниками – внутрішніми (національними традиціями, факторами історичного та економічного розвитку окремих країн) і зовнішніми, пов'язаними із загальною світовою спільнотою. Як зазначає Л. Пуховська, «...за наявності спільних тенденцій в

усвідомленні значення освіти в різних країнах виявляються свої національні традиції. Французьке суспільство, наприклад, традиційно прихильне до інтелектуалізації освіти як фундаменту культури людини. У США, навпаки, значення освіти розглядається через призму прагматизму» [134, с.8].

Далі авторка наводить раціональний висновок зарубіжних дослідників Б. Холмса і М. Макліна про наявність чотирьох традиційних підходів до розуміння змісту освіти в різних європейських країнах [192].

I. *Енциклопедизм* базується на уявленні, що освіта має включати всі людські знання [16].

II. *Екзистенціалізм* в освіті передбачає оволодіння сімома навчальними предметами ліберальними мистецтвами квадрівіумом (музикою, астрономією, геометрією, т. зв. арифметикою і тривіумом граматикою, риторикою, філософією або логікою [15].

III. *Політехнізм* поєднує енциклопедичну орієнтацію з акцентом на зв'язки між освітою і продуктивним життям суспільства (країни Східної Європи).

IV. *Прагматизм* концентрується на знаннях, які необхідні молодій людині для розв'язання реальних життєвих проблем у демократичному суспільстві (США) [41].

Упродовж розвитку систем європейської вищої освіти під впливом перелічених підходів увиразнилася низка його провідних тенденцій.

У програмному документі ЮНЕСКО «Реформа і розвиток вищої освіти» визначено три такі основні тенденції:

- 1) зростання чисельності студентів та збереження нерівності на міждержавному та міжрегіональному рівнях стосовно доступу до освіти;
- 2) диверсифікація інституціональних структур та форм освіти;
- 3) фінансові труднощі у діяльності закладів освіти [216, с.56].

Сучасні науковці виокремлюють три найважливіших завдання освітян XXI ст. на місцевому, національному та міжнародному рівнях. Стосовно вищої освіти це: а) відповідність вимогам сучасності; б) зростання її якості;

в) соціалізація та інтернаціоналізація [15]. Зростання якості освіти посідає центральне місце у нашому дисертаційному дослідженні.

Передовсім, вивчення досліджуваної проблеми передбачає визначення її поняттєвого апарату. Професор Н. Абашкіна, аналізуючи особливості розвитку професійної освіти в Німеччині, наголошує на важливості т. зв. розробки «інструментарію пізнання», тобто виявлення принципів і закономірностей її успішного функціонування [1].

Оскільки одним із найголовніших завдань порівняльних педагогічних студій є прогностичне, а механізмом його реалізації – виявлення принципів та законів аналізованого явища, оскільки лише знання останніх дає можливість імовірно передбачити перебіг досліджуваного процесу, визначити стійкі тенденції або спрямованість його змін. При цьому з'ясування зазначених принципів розглядається як закономірна необхідність вивчення певного періоду [35; 36; 142; 143].

До речі, термін «закономірність» походить від слова «закон». У педагогіці закони – це зв'язки між науковими процесами та явищами, а також її суперечностями. І лише пізнання закономірностей розвитку вищої освіти дає можливість ефективно управляти ним.

Функціонування будь-якої наукової системи ґрунтується на принципах (від лат. «*prīncipium*» – початок, основа), або засадах чи загальних положеннях, які поширюються на всі явища цієї системи [140].

У контексті нашого дослідження під принципом розуміють «вихідні положення, які визначають вимоги до змісту освіти, його організаційних форм, методів, прийомів і засобів» [там само].

Отже, на основі виявлення принципів та закономірностей розвитку освітньої системи можна перебудувати її відповідно до світових прогресивних тенденцій [102; 143; 164]. Повторимо, що тенденції розвитку освіти – це напрями її еволюції, зумовлені впливом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників [102, с. 67].

У порівняльній педагогіці розглядаються теоретико-методологічні

аспекти досліджуваної проблеми. З'ясування феноменології, генезису, функцій, компонентного складу, структури і типології вищої освіти дало можливість ученим створити необхідну теоретичну базу для визначення освітніх тенденцій, сформулювати та систематизувати основні з них, передбачати їх подальший розвиток, установити багатовимірний (екстенсивно – інтенсивний, кількісно – якісний) характер освітньої сфери, увиразнити збільшення її значення для суспільства й окремих особистостей.

Теоретичне обґрунтування розвитку освіти має на меті поліпшення її функціонування. «Адже згідно з теорією функціональних систем останні йдуть на будь-які удосконалення, перебудови, збурення заради реалізації свого призначення. Тому освіта щонайперше зумовлюється її функціями, реалізація яких може мати спонукальні або неспонукальні зовнішні соціально-культурні умови» [102, с. 70].

Виявлення тенденцій в освітній сфері стає сьогодні дедалі актуальнішим. У дисертаціях і монографіях В. Глузмана, В. Лугового, Л. Пуховської проаналізовано й узагальнено їх типи:

- 1) загальнопланетарні;
- 2) специфічно-регіональні (у т. ч. й Західної Європи);
- 3) глобальні (мегатенденції);
- 4) підпорядковані ним субтенденції, які, зі свого боку, включають;
- 5) сукупності ще менш загальних тенденцій. Така ієрархія напрямів

розвитку педагогічної освіти ґрунтується на системному вивченні її проблем [36; 102; 134].

Визначення перелічених тенденцій уможливорює прогнозування і доцільне оновлення сфери освіти; підвищення ефективності, системного управління нею, подолання емпіризму в педагогічній науці та практиці. Адже «у розбудові національної освітньої системи в Україні необхідні науково вивірені підходи, позиції, що визначали б сутність і стратегічні напрями реалізації поставленого завдання» [102, с. 163].

У зв'язку з цим роль прогнозування розвитку освіти безперервно

зростає, оскільки воно «становить якісно новий механізм самозбереження людства, нову форму випереджаючого відображення» [там само].

Отже, розглядувані нами освітні тенденції мають проєктивний характер. Вони не тільки визначають напрям розвитку освіти в аналізований період (кінець XX – початок XXI ст.), а й окреслюють її подальші перспективи.

На думку В. Лугового, часто дослідники при спробі встановити освітні тенденції, спираючись на емпіричні спостереження, представляють їх еkleктично-безсистемно, майже без теоретичного обґрунтування.

Крім того, вітчизняні науковці, на відміну від зарубіжних, часто видають за тенденції розвитку динаміку будь-яких процесів, навіть тих, що спричиняють до руйнування й розпад освітньої системи (наприклад, проникливий, але інтуїтивно-емпіричний аналіз освітніх тенденцій Західної Європи, здійснений І. Фегерліндом і Б. Шестедт [102]).

Автори виокремлюють тенденції розвитку освіти обов'язкової і середньої, професійної, вищої та для дорослих. Так, обов'язкова освіта, на їх думку, найімовірніше, «... збереже своє панівне становище щодо альтернативної, але їй доведеться зберегти свою якість» [102]).

Із огляду на те, що 9-річна обов'язкова освіта визнається сьогодні недостатньою для підготовки до дорослого життя і трудової діяльності, тому у XXI ст. все більше європейських країн передбачає продовження навчання після завершення обов'язкових студій. Початкова базова освіта має забезпечити центральний масив необхідних знань та навичок, сформувати потребу у безперервній самоосвіті. Причому західноєвропейська тенденція до професіоналізації навчання у старших класах середньої школи суперечить загальній освітній тенденції інших країн [41; 47; 53; 70].

Стосовно вищої школи Д. Зербіно фіксує подолання межі «... між елітарною і масовою вищою освітою», а також тенденцію «... до злиття навчальних закладів, що не мали повного статусу вузів» [67].

Далі наголошується на урізноманітненні індивідуальних вимог до освіти, зростанні інтересу до її якості, а також на подальшому розвитку «...

багатокультурного характеру освіти» з акцентом на єднанні при збереженні розмаїття. Крім того, відзначаються загальна децентралізація освітніх систем із одночасною «... централізацією прийняття рішень відносно норм та оцінки результатів», «... розширення числа учасників оцінного процесу» [67].

Аналізуючи розвиток сучасної вищої освіти, науковці відстежують величезну кількість притаманних їй явищ, тенденцій, змін та інновацій у масштабах усієї планети. Серед головних тенденцій оновлення змісту вищої освіти більшість дослідників виокремлює її гуманізацію та гуманітаризацію [57; 73].

У доповіді міністра на підсумковій колегії Міністерства науки (27 лютого 2004 р., м. Одеса) увиразнено три загальноцивілізаційні тенденції розвитку освіти ХХІ ст.:

а) зближення держав через створення спільного економічного, інформаційного, а зважаючи на вимоги Болонського процесу, й освітнього простору Європи;

б) перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій і в) формування суспільства знань. Ці та інші тенденції ще більше підкреслюють пріоритетний статус освіти і науки – сфер, що забезпечують розвиток особистості і суспільства.

Авторський колектив монографії «Вища освіта як соціальний інститут і механізм соціалізації молоді» аналізує розвій української вищої освіти революційним і еволюційним шляхами. Науковці констатують невизначеність трансформаційних процесів щодо статусу і ролі ВНЗ як соціального інституту, необхідність її усунення загальними і специфічними тенденціями методологічного та світоглядного рівнів.

Серед пріоритетних напрямів розвитку вітчизняної вищої школи автори монографії виділяють:

- 1) науково-технічний та гуманітарний прогрес;
- 2) зв'язок між народним господарством і наукою й освітою;
- 3) самоідентифікацію України як регіональної європейської цивілізації;

4) євроінтеграційні тенденції [31, с. 6 – 13].

Шляхи і засоби формування змісту базової освіти у країнах Заходу вивчали Г. Єгоров, Н. Лавриченко та Б. Мельниченко. Вони визначили такі основні тенденції зазначеного процесу:

- науково-технічний прогрес, що зумовив оновлення змісту навчання;
- використання новітніх дидактичних форм і методів навчання;
- демократизацію та модернізацію освіти;
- збільшення ролі соціально-культурного середовища загальноосвітнього навчального закладу як механізму соціалізації особистості учня відповідно до сучасних вимог розвитку освіти [164].

Крім того, зазначені автори монографії «Тенденції реформування загальної середньої освіти в країнах Європейського Союзу» висвітлили особливості модернізації навчально-виховного процесу за удосконаленням Державним стандартом загальної середньої освіти у цих державах: а) поєднання традиційної і нетрадиційної освітніх систем, б) оновлення змісту, форм та методів навчання; в) удосконалення інноваційних технологій тощо [164, с. 23].

Дослідниця А. Сбруєва, розглядаючи напрями розвитку сучасної вищої освіти, водночас відстежує притаманні їй суперечності між глобальними і локальними проблемами, традиціями та модернізмом, конкуренцією у досягненні успіхів і прагненням до рівності можливостей в освітній сфері тощо [143].

Зі свого боку, О. Галус та Л. Шапошнікова, висвітлюючи принципи, мету, завдання, зміст і структуру вищої освіти, і собі визначають головні тенденції її розвитку. Вони включають чотири компоненти: демократизацію, глобалізацію, модернізацію та інноваційні навчальні технології. [35, с. 14 – 25].

Порівняльний аналіз різних джерел [15 – 84; 85; 86; 98; 102; 122; 123; 160; 164; 168; 173] дає підстави виявити загальні для європейського регіону основні напрями розвитку вищої освіти та їхні специфічні прояви.

Стисло охарактеризуємо ці тенденції:

1. Демократизація суспільства зумовила *доступність вищої освіти та збільшення кількості студентів*. Дані ЮНЕСКО свідчать: щороку їх чисельність збільшується приблизно на 2 млн осіб. Це явище властиве не тільки країнам третього світу, де раніше вища освіта взагалі була відсутня, тому постійне розширення її системи є цілком закономірним. В останніх кількісне розширення студентських контингентів зумовлене лише однією причиною – зростанням чисельності молоді й активного населення, охопленого всіма видами сучасної третинної освіти (класичної і професіоналізованої, університетської й неуніверситетської, коротко – та довготермінової, денної й дистанційної (з максимально високим рівнем наочності), традиційної та віртуальної, заснованої на цифрових інформаційних засобах і комп'ютерному моделюванні). За сучасними статистичними даними, сьогодні кількість студентів денної форми навчання у світі перевищила 84 млн осіб.

2. Паралельно до цієї тенденції науковці відзначають *подовження тривалості набуття людиною нових знань, умінь і навичок*. Для частини професій уже майже ліквідовано різницю між роботою і навчанням.

Як відомо, у наш час період подвоєння накопиченого людством потенціалу знань становить приблизно 8 – 10 років. Проте для окремих галузей знань – мікроелектроніки, генної інженерії та ін. – темп подвоєння зменшується до місяців, спонукаючи працівників цих сфер до безперервного навчання. Наслідком цього стало формування у європейських країнах системи т. зв. «навчання впродовж усього життя» – *позиттєвого і практично безперервного набуття нових знань, умінь та навичок*. Саме цей процес став однією з головних передумов стійкого прогресу окремих, високої якості їхнього життя й успіхів на відкритому світовому ринку товарів і послуг.

3. Науково-технічний прогрес викликав *ускладнення структури вищої освіти*, урізноманітнення системи її закладів, закриття одних профілів і відкриття інших, *постійне оновлення навчальних планів та програм*, а також

модернізацію форм і методів навчання. Перетворення елітарної вищої освіти на масову призвело до її комерціалізації.

4. В індустріальному суспільстві домінували заклади університетського рівня, в яких поєднували навчальний процес із науковим. В умовах високо-елітарної вищої освіти більшість випускників ВНЗ готувалася чи безпосередньо до науково-конструкторської роботи, чи до іншої діяльності, що ґрунтувалася на вмінні аналізувати та розв'язувати проблеми на основі власне наукових методів. Рух до т. зв. «суспільства знань» зумовив нагальну потребу у вищій освіті і для тих фахів, які не пов'язані з науковими дослідженнями. Це стало безпосередньою причиною *появи вищої професійної освіти*. Водночас ВНЗ стали корисними суспільству не лише тому, що теоретично навчали молодь, а й безпосередньо практично готували її до майбутньої професійної діяльності. Це явище можна назвати «тенденцією розширення завдань закладів вищої освіти порівняно із традиційним для них обов'язком».

5. Інтенсифікується *створення нетрадиційних ВНЗ*, у яких набуття нових знань передбачає електронно-цифрове подання, накопичення і передачу навчальної інформації. Поява великої кількості супутників зв'язку зумовила перетворення Інтернету на перспективний засіб дистанційного навчання й основу діяльності т. зв. «віртуальних ВНЗ». Попри відсутність стін, останні стали справжніми центрами надання освітніх послуг особам, які потребують знань і прагнуть підвищити рівень своєї кваліфікації, але перебувають далеко від університетських міст з їх ВНЗ, великими бібліотеками, лекторіями та іншими засобами для забезпечення традиційних варіантів навчання.

6. Нове інформаційне оточення (Інтернет, супутникове телебачення та ін.) значно ускладнює умови праці викладачів вищої школи, зокрема пред'являє перед ними нові високі вимоги щодо професійної компетентності та фахової майстерності. Збільшення відсотка осіб із вищою освітою загострює конкуренцію за робочі місця, а характерні явища демократизації й

децентралізації суспільного життя й виробництва спричиняють *зниження обсягу державних замовлень на кадри*. У розвинених країнах світу сьогодні державний сектор зайнятості давно поступився обсягом приватному.

7. Одна з важливих ознак розвитку вищої освіти на сучасному етапі – *народження «інноваційної економіки»*, для якої характерне використання високих технологій не як допоміжного чинника отримання прибутків у якомусь секторі виробництва, а як головного і незамінного засобу прогресу всієї економіки в умовах глобалізації, появи відкритого світового ринку та загострення конкуренції на ньому.

Традиційний розрив між потребами народного господарства і підготовкою фахівців у класичних університетах швидко зникає. Викладачі ВНЗ і промисловці створюють об'єднані науково-виробничі структури і комплекси з метою інтенсифікації фундаментальних та прикладних досліджень, ліквідації традиційних перешкод на шляху прискореного впровадження їх результатів у виробництво. Усе частіше престижні фірми створюють за власні кошти підрозділи для навчання і підвищення кваліфікації персоналу, які іноді називають підприємницькими ВНЗ.

8. Перетворення вищої освіти з елітарної на загальну змінює й засади управління нею. Така освіта більше не може бути монополією урядів, а державного бюджету явно не вистачає на її потреби. Тому *в управлінні вищою освітою посилюються демократичні тенденції*. Відбуваються децентралізація, перерозподіл повноважень усередині державних освітніх адміністративних структур, зокрема, відмова від інспекторсько-наглядових функцій і перехід до стратегічно-координаційних; розширення автономії ВНЗ.

В умовах швидкого старіння населення і збільшення витрат на соціальний захист громадян простежується відносно скорочення призначеної для освіти частини державного бюджету й інтенсифікується необхідність залучення нетрадиційних джерел її фінансування.

9. Зміна статусу вищої освіти на загальний та масовий зумовлює *нові підходи до забезпечення її якості*. Необхідно суттєво вдосконалити чинні

системи моніторингу і гарантування високоякісної вищої освіти. Адже можливості вільного вступу до ВНЗ та збільшення відсотка молоді віком 18 – 23 років, що прагне навчатися у них, на жаль, супроводжуються низьким рівнем знань абітурієнтів. До ВНЗ приймають і найменш здібних із них, що ускладнює завдання викладачів – сформувати подібного контингенту високі професійні компетенції, або компетентності.

Нагадаємо, що професійні компетенції, або компетентності – це «... динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних та громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [61, с. 2717].

10. Україна, як і інші держави СНД, не зуміла подолати проблему відтоку високоосвіченої молоді за кордон, у розвинені країни, де вищий рівень життя та кращі умови для професійного зростання. Часткові втрати молодих науковців є виявом більш широкої тенденції: *зростання мобільності учнів, студентів, учителів, викладачів, науковців*, нарешті, висококваліфікованих фахівців в умовах глобалізації економічного життя та поступового урегулювання традиційного політичного й господарського протистояння між країнами;

11. *Змінюється ставлення до навчання за кордоном.* Раніше воно зазвичай набуло форми державного відрядження і мало на меті зміцнення дружніх відносин між обома країнами чи досягнення інших політичних цілей. Сьогодні студії у зарубіжних ВНЗ насамперед орієнтовані на задоволення особистих потреб бажаючих навчатися (скажімо, опанування іноземної мови, пошуки місця праці тощо).

Міждержавні програми обміну викладачами і студентами, проведення міжнародних наукових досліджень сприяють налагодженню й розвитку співробітництва між різними країнами Європейської співдружності.

В умовах сформованого світового ринку освітніх послуг значно

загострилася конкуренція різних країн за студентів-іноземців. Світові бізнес-структури намагаються комерціалізувати вищу освіту, підпорядкувати її своєму впливу як одну із видів торгових послуг. Проте суспільний прогрес можливий лише за умови формування в усіх громадян високої моральності, гуманізації освіти й перетворення освітньо-наукового комплексу на головне знаряддя економічного розвитку.

12. У минулому студенти-іноземці були досить рідкісним явищем, тому ВНЗ мали час і можливість для індивідуального аналізу кожного освітнього запиту. Розширення мобільності абітурієнтів якісно змінює ситуацію, оскільки певні ВНЗ напередодні навчального року можуть отримати одночасно сотні запитів від них із багатьох країн. У таких умовах Великобританія, наприклад, активізувала роботу т. зв. «Британської ради» як засобу попереднього відбору претендентів на навчання у метрополії там, де розташовані відділення цієї ради. Така рада функціонує і в Україні, надаючи консультаційні послуги та полегшуючи українським учням і студентам шлях до навчання у Великобританії.

Закономірно, що збільшення міждержавних потоків студентів і зникнення суттєвих бар'єрів для дипломованих осіб із метою пошуків у Європі місця праці значною мірою ускладнило процеси порівняння періодів навчання, оцінювання і взаємовизнання дипломів. Для Європи ця проблема стала настільки актуальною, що однією з головних цілей Болонського процесу проголошено *ліквідацію перешкод в оцінюванні, порівнюванні та визнанні дипломів*.

13. В умовах перетворення вищої освіти на обов'язковий елемент соціалізації всієї молоді незмірно зростає роль приватних та інших недержавних ВНЗ. В Україні недержавний сектор вищої освіти постійно розширюється, надаючи освітні послуги найбільш платоспроможній частині студентів. Приватні заклади особливо важливі для національних меншин, бізнесменів, промисловців. Функціонування таких ВНЗ слід вважати одним із наслідків демократизації вітчизняного суспільства й освіти.

Лише розпад СРСР, крах побудови комуністичного суспільства й поширення гуманних ідей зумовили появу в Україні приватних ВНЗ III – IV рівнів акредитації, не лише орієнтованих на економічні та бізнесові професії, а й теологічних, Соломонового університету та ін.

Отже, проаналізований перелік загальних для європейського регіону тенденцій розвитку вищої освіти дає підстави виділити найважливіші з них, а саме:

- перетворення елітарної вищої освіти на загальну, масову;
- кількісне зростання контингенту студентів та їх мобільності;
- подовження тривалості безперервної освіти, освіта «упродовж життя»;
- ускладнення структури вищої освіти та урізноманітнення мережі ВНЗ;
- збільшення та зростання ролі сектора недержавної вищої освіти;
- професіоналізація вищої освіти;
- удосконалення системи управління вищою освітою;
- забезпечення її високої якості;
- розробка механізмів інтеграційної політики в галузі вищої освіти.

А тепер з'ясуємо, чи мають місце наведені тенденції у вітчизняних освітніх засадах.

В Україні порівняльно-педагогічні дослідження розвивалися повільно, а в педагогічній пресі відзначалося задоволення якістю національної освіти.

Оскільки учні загальноосвітніх українських шкіл не були об'єктом міжнародного тестування, остільки не вистачало об'єктивних та неупереджених даних про стан системи освіти й рівень якості навчального процесу порівняно з розвиненими європейськими країнами. Дослідження якісних аспектів діяльності всієї вітчизняної освіти, а не тільки формування суспільно бажаних рис у дітей і молоді у школах і ВНЗ, були в Україні до другої половини 1990-х років досить рідкісними [83; 122; 124].

Провідні науковці України В. Андрущенко, М. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремінь, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Сухомлинська та П. Таланчук започаткували аналіз якісних та кількісних аспектів проблеми

спільного розвитку комплексу «суспільство й освіта» лише наприкінці 1990-х років [7; 8; 69; 70; 89; 91; 92; 117; 139; 140; 141; 161].

Аналогічну картину спостерігаємо і в розвитку вітчизняної порівняльної педагогіки. У перші роки незалежності України публікації порівняльно-педагогічного плану були поодинокими і стосувалися окремих країн [69] чи загальних питань педагогіки [86]. Часописи «Шлях освіти», «Освіта й управління» та ін. лише нещодавно розпочали надавати інформацію про стан і перспективи розвитку систем освіти розвинених країн світу [85; 129; 146; 161].

Для нашого дослідження важливими є дані порівняльної педагогіки, отримані за допомогою Міжнародного фонду «Відродження» на чолі із Дж. Соросом. На нашу думку, його уявлення про особливості сучасного суспільно-економічного розвитку заслуговують на увагу освітян та інших науковців в Україні, насамперед під час пошуку стратегій модернізації освіти [179].

Велике значення мало поширення в Україні освітніх програм Європейського Союзу, насамперед – програми ТАСІС, серед завдань якої – підтримка якісних змін у секторі гуманітарної освіти в більшості экс-соціалістичних країн; вивчення (з можливим упровадженням в Україні) досвіду демократичних держав щодо забезпечення відкритості вищої освіти та її прийнятної якості тощо.

Унаслідок реалізації одного з проектів програми ТАСІС у 1995 – 1996 роках, у якому взяли участь ВНЗ Донецька, вперше за роки незалежності вийшла друком монографія стосовно оцінки якості освітньої діяльності вітчизняних ВНЗ. У ній розглянуто організацію і діяльність системи управління якістю освіти у вищому навчальному закладі на основі національного стандарту та врахування зарубіжного досвіду. Крім того, наведено огляд акредитаційних систем у різних країнах з багатьох регіонів світу; подано рекомендації щодо оцінки якості знань для впровадження у національну практику вищої освіти [18; 20; 41; 129; 153].

Це дослідження потребує детального вивчення й критичного аналізу.

Для прикладу наведемо на рис. 1.1 схему «Управління вищою освітою на державному рівні».



Рис. 1.1. Управління вищою освітою на державному рівні

Як бачимо, єдиним розпорядчим органом у сфері вітчизняної освіти на схемі представлено Міністерство освіти і науки України. Однак це не так, оскільки майже половина вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації підпорядкована понад 20-ом різноманітним державним агентством – Міністерству охорони здоров'я, Міністерству транспорту, Міністерства оборони та ін. Так само неповно вказана і законодавча база – лише Закон України «Про вищу освіту» від 23 червня 2004 р. [61, с. 2716 – 2798].

Отже, у п. 1.1 ми розглянули питання розвитку вищої освіти в Європейському Союзі як педагогічну проблему.

1.2. Передумови становлення і розвитку вищої освіти.

У нашому дослідженні важливо розглянути сутність таких важливих дефініцій, як «вища освіта», «якість вищої освіти», «якість освітнього процесу», «третинна освіта» та ін.

Що включає сучасне розуміння поняття «вища освіта»? Хибним є твердження, що це найвища можлива стадія отримання нових знань і формування професійної компетентності. Адже сьогодні все більшого поширення набуває безперервне навчання «упродовж усього життя», якого не знали члени колишніх аграрних чи індустріальних суспільств. Відомо, що в інтелектуальних заняттях людина може вдосконалюватися все своє життя, досягаючи «акме» (вершини) у певний момент випадкового поєднання зовнішніх умов та індивідуальних зусиль. Для однієї особи т. зв. «під інтелектуальної діяльності» настає ще в молодому віці, для іншої – у глибокій старості. Відомі приклади того, як стрімко може зростати наукова спроможність молодого випускника ВНЗ у разі його перебування всередині «наукової школи» – формального чи неформального об'єднання професіоналів, керівником якого є видатний і продуктивний науковець, багатий на ідеї і підготовлений до керування індивідуальною працею кожного учасника [67]. У такій школі навчання і вдосконалення останнього можуть відбуватися набагато швидше, ніж у вищому навчальному закладі.

А тепер наведемо офіційне визначення терміна «вища освіта». Згідно із Законом України «Про вищу освіту» (2002 р.) це «... рівень освіти, який здобуває особа у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, що ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації» [60, с.7]. Ще один Закон України «Про вищу освіту» (2004 р.) пропонує інше тлумачення вищої освіти як «... сукупності систематизованих знань, умінь і практичних навичок способів мислення, професійних, світоглядних та громадських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому

навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [61, с. 2716 – 2717].

Інші джерела переконують нас у тому, що зміст цього поняття формується лише відповідними державними інстанціями, а тому лише після розгляду підсумків державної атестації приймається рішення про те, чи здобула конкретна особа вищу освіту [8; 9; 29; 37; 56; 59; 85; 116; 122; 136; 172; 173].

Аналогічний підхід простежуємо у Лісабонській конвенції про визнання кваліфікацій, які належать до вищої освіти в європейському регіоні. У цьому міжнародному документі зокрема зазначається: «Вища освіта охоплює всі види навчальних курсів і предметів, сепцкурсів, а також підготовки спеціалістів чи магістрів на післясередньому рівні, які визнаються відповідними органами країни як складові її системи вищої освіти» [125, с. 21].

Те, що ця Конвенція перекладає відповідальність за визнання навчального закладу «вищим» на ту країну, яка вважає останній частиною власної системи університетської освіти, є наслідком майже тисячолітньої історії європейської вищої школи. До кінця XX ст. відповідні освітні системи в Європі були суто державними структурами: державні органи засновували ВНЗ, забезпечували його кадрами і фінансово-матеріальними ресурсами, визначали, кого саме, за якими взірцями й нормами він має готувати тощо.

Такий порядок вважався закономірними та доцільними, оскільки саме держава була єдиним роботодавцем – всі випускники ВНЗ після отримання дипломів ставали державними службовцями.

«Державний характер» вищої освіти притаманний лише країнам Європи. Скажімо, після відкриття перших ВНЗ у США її система вищої освіти не стала частиною державних структур – університети і коледжі визнавалися власністю не тільки окремих штатів, а й окремих осіб чи груп громадян. Відсутність централізації і свобода підприємництва у сфері освіти призвели до того, що

частина американських вищих приватних закладів за певними параметрами не можуть задовольнити частину загальних вимог до ВНЗ.

Хоча термін «система вищої освіти США» використовується у працях вітчизняних і закордонних науковців, проте ніхто, навіть вищі державні органи зазначеної країни, не можуть визначити кількісного складу цієї системи, бо за різних критеріальних підходів отримують показники, що різняться на сотні закладів. Це завдання ускладнюється у зв'язку із виникненням т. зв. «віртуальних» (virtual) університетів та коледжів, навчання в яких відбувається без особистих контактів викладачів і студентів, оскільки використовуються електронно-цифрові засоби трансляції інформації.

Фахівці зазначають, що наприкінці ХХ ст. в Європі поняття «вища освіта» стало дещо розмитим, нечітким з огляду на три конкретні причини: 1) тенденція розширення сектора недержавної вищої освіти; 2) поява державних і недержавних освітніх закладів із короткими та професіоналізованими програмами підготовки; 3) упровадження дистанційної освіти, створення т. зв. «віртуальних» і «підприємницьких» (entrepreneur) закладів [77].

На початковій стадії Болонського процесу (1999 – 2003 роки) термін «вища освіта» для його активних учасників ототожнювався з навчанням в університетах (класичних і політехнічних), завданням яких визнавалася підготовка «спеціалістів і дослідників» на бакалаврських і магістерських програмах. Лише на Берлінській нараді міністрів освіти вирішили проаналізувати, чи можна вважати «вищою освітою» набуття знань у численних неуніверситетських закладах, яке не сприяє кар'єрі науковця з відповідним дипломом бакалавра чи магістра [116].

У ХХІ ст. міжнародні освітні організації й об'єднання країн на кшталт Європейського Союзу чи ОЕСР (Організації з економічного співробітництва і розвитку) часто використовують термін «третинна освіта» (Tertiary Education) для позначення будь-яких варіантів навчання чи підготовки, які розпочинаються після отримання особою атестата чи іншого документа про

завершення середньої освіти [186].

Тому надалі називатимемо «третинною» післясередню освіту з будь-якими характеристиками. Це поняття має значно ширше значення, ніж «вища освіта», здобуття якої супроводжується присудженням диплома бакалавра чи магістра. Зазначимо також, що частина розвинених європейських країн у другій половині XX ст. здійснила поступовий перехід від елітарної вищої освіти, орієнтованої на меншість осіб вікової групи 18 – 23 роки, до загальної вищої освіти, що за рівнем охоплення молоді подібна до обов'язкової масової шкільної освіти [16; 56; 77; 90; 92; 159].

Перетворення вищої освіти на обов'язкову стадію процесу соціалізації молоді цілковито змінює майже всі головні завдання цілої системи освіти. Цей факт недостатньо усвідомлюється, оскільки існує припущення, що збільшення кількості молоді з вищою освітою та усвідомлення останньої обов'язковим продовженням середньої освіти є механічним збільшенням контингентів старої й елітарної вищої освіти. На наш погляд, це не так.

Елітарність колишньої вищої освіти свідчила про:

- існування ідеології відбору, селекції, змагання і конкуренції в усіх нижчих рівнях освітньої системи, середній школі;
- наявність у школі т. зв. «кращих» і «гірших» учнів;
- ставлення до перших як до суспільної чи державної цінності, а до других – як до небажаного баласту, котрий «виштовхувався» зі школи одразу ж після досягнення ним верхньої межі обов'язкової освіти;
- практику конкурсного відбору до вищих навчальних закладів, орієнтацію шкіл на підготовку випускників до цих конкурсів, загострення стресів учнів під час підготовки та складання конкурсних іспитів, нерівноправність шкіл, офіційне та неофіційне репетиторство тощо;
- проживання в суспільстві величезної кількості «недонавчених» осіб [136].

До речі, елітарний варіант вищої освіти був і справді якісним у тому сенсі, що вищі навчальні заклади залучали до навчання невеликий відсоток

по-справжньому здібних до творчої інтелектуальної роботи студентів. У подальшому їм гарантувався життєвий успіх, бо після отримання диплома практично всі випускники елітних ВНЗ майже без конкуренції отримували привілейовані робочі місця на вищих щаблях державної піраміди. Усвідомлення такого чудового майбутнього створювало додаткову мотивацію до конкуренції серед школярів та їх напружених зусиль для більш успішного навчання і в середній, і у вищій школі.

Проте ще у період повного домінування у світі елітарних форм середньої й вищої освіти була прийнята Декларація прав людини, яка назавжди проголошувала право кожної особи на отримання освіти, а постулат загальної рівності передбачав однакові можливості усіх громадян здобути якісну вищу освіту. Поширення ідей цієї Декларації разом із підвищенням вимог ринку праці до освітнього цензу молоді від початку побудови суспільства знань і стало основним чинником перетворення вищої освіти на обов'язкову [155, с. 4 – 6].

Це означає, що кожен студент надалі набуватиме необхідні професійні знання, вміння й навички безпосередньо у стінах ВНЗ, а не на місці праці. Це стає можливим лише у тому разі, коли тривалість освіти від моменту народження до виходу на ринок праці постійно зростатиме до 22 – 25 років. За даними довідника Організації економічного співробітництва і розвитку, сьогодні ця тривалість у Швеції вже перевищила 20 років, а в решті розвинених країн перебуває у межах від 16 до 20 років [186].

У своїй колективній монографії І. Сороки, Л. Омелянович та В. Супрун розглядають оцінювання якості діяльності ВНЗ щодо якісної підготовки кваліфікованих вітчизняних фахівців у вишах України, яка ототожнюється з контролем успішності результатів їх навчання. Крім того, постійно акцентується на тому, «як потрібно...», а не «чому саме...».

Автори наголошують, що учасники Болонського процесу поступово рухаються від ідеї вступного і безперервного моніторингу якості навчально-виховного процесу до пріоритету вихідного контролю та вимірювання

набутих компетентностей т. зв. (компетентнісний підхід) [153].

Потрібно наголосити, що зазначене дослідження є значним внеском до української педагогіки на етапі глибоких суспільних трансформацій, оскільки в ньому висвітлюються проблеми вітчизняної вищої школи та її якості.

В останніх за часом появи наукових працях і статтях педагогів України, що присвячені проблемі якості освіти в Європейському регіоні, різнобічно аналізуються філософські, світоглядні, виховні та інші аспекти діяльності вітчизняної освітньої сфери [9; 52; 91; 105; 117; 138].

Велике зацікавлення науковців викликає дослідження специфіки Болонського процесу та його впливу на забезпечення якості вищої освіти [9; 79; 92; 122; 126; 180].

Сучасна мінливість ринку праці потребує оновлення все більшої частини професій. Відповідно чинні системи освіти намагаються створити умови для перенавчання тих дорослих осіб, які втрачають місце роботи внаслідок незатребуваності їх професії. Як відомо, в розвинених країнах практикується навчання упродовж усього життя (LLE – Life Long Education) – не лише для опанування нового фаху, а й для постійного підвищення кваліфікації і компетентності майже всього працездатного населення в умовах т. зв. «інформаційного вибуху» і швидкого оновлення наявних знань [15; 47; 156; 159].

У зв'язку з цим, треба оцінювати якість вищої школи з огляду на те, що перспективною та якісною вважається лише загальна вища освіта, яка охоплює всі 100% молодого покоління. Зменшення цього показника (наприклад, до 65%) означатиме, що третина фахівців буде незатребуваною на ринку праці, оскільки матиме низьку кваліфікацію. Відповідно вони отримуватимуть мінімальну платню та постійно відчуватимуть свою професійну неповноцінність.

Інша не менш важлива передумова якісної вищої освіти – надання молоді професійної компетентності перспективного плану, тобто з орієнтацією на майбутній ринок праці, а не на той, що існував раніше.

Прогнозувати ринок праці на віддалений період в умовах сучасної інформаційно-високотехнологічної революції надзвичайно складно. У т. зв. «проривних напрямках» (програмуванні, створенні нових процесорів, генній інженерії), де країни концентрують свої фінансові й інтелектуальні ресурси, подвоєння наукової інформації відбувається через кожні 1 – 3 роки.

Власне тому науково-викладацький персонал ВНЗ гумбольдтівського типу (такі заклади готують науковців і самі продукують нові наукові знання) змушений практично безперервно оновлювати навчальні плани, модернізувати зміст старих навчальних курсів та постійно розробляти нові дисципліни [23, с. 11]. При цьому важливо оцінювати якість вищої освіти в умовах, коли її зміст безперервно змінюється, коли навчальні дисципліни щойно виникли й випускники, які їх опанували, ще не перевірили корисність отриманих знань на практиці.

Ми вважаємо, що системи вищої освіти нового зразка, більш чи менш пристосовані до потреб суспільства й економіки знань, виникатимуть самі собою, а не на основі точного і чіткого планування, як у колишньому Радянському Союзі під час індустріалізації. Розвиток систем вищої освіти та його наукове забезпечення відбуватимуться паралельно, в ідеалі – без розриву в часі цих двох процесів.

А тепер проаналізуємо визначення поняття «якість вищої освіти», спираючись на поширене уявлення про обов'язковість вищої освіти і необхідність надати професію кожному представнику нового покоління.

Як зазначено в Законі України «Про вищу освіту», «Якість вищої освіти – рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти» [62, с. 2716 – 2717].

В умовах глобалізованого інформаційного суспільства змінюється роль держави і вітчизняних політично-керівних органів в освітній сфері. Державний сектор економіки є лише складовою частиною загального ринку зайнятості, а тому вища школа має орієнтуватися на інтереси всього

суспільства, а не тільки державних установ. Вища освіта позбулася надмірної державної гіперопіки і стала об'єктом зацікавлення всього суспільства, оскільки у створенні та діяльності багатьох ВНЗ часто задіяні ресурси з недержавного сектора економіки.

Поглиблення демократії в незалежній Україні все більше звужує поле авторитарних методів управління – як на вищих рівнях соціуму, так і в його широкій основі. Сьогодні українським освітянам необхідно враховувати інтереси не лише держави, а й інших впливових суспільних чинників (у т. ч. й розташованих за кордоном) та, звичайно, кожного учня та студента.

До речі, ця потреба увиразнена у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., де неодноразово наголошується на стратегічній орієнтації вітчизняного освітньо-наукового комплексу, що полягає у навчанні та вихованні особистостей і професіоналів, спроможних до захисту демократії й успішної самореалізації в суспільстві знань [118, с. 16].

У майбутньому національна вища освіта може вважатися якісною лише тоді, коли охоплюватиме практично всю здатну до того чи того виду навчання молодь і надаватиме їй необхідну для виходу на ринок праці професійну компетентність. Це завдання може бути розв'язане лише за умови перетворення вищої освіти не на державний, а на загальносуспільно-державний пріоритет, за якого на вищу освіту витрачатимуться у кілька разів більші фінансові і людські ресурси, ніж нині.

Відтак запропоновані нами визначення якості освіти мають бути уточнені, тому що вища освіта перестала бути винятково монополією держави. Остання має набути статус не вищого інспектора, а координатора всіх ресурсів, скерованих у сферу вищої освіти, гаранта встановлення доцільних правил функціонування вищих навчальних закладів усіх форм власності, а також забезпечення дотримання світових і національних стандартів тривалості, змісту та методів навчання.

На наш погляд, у наведених поширених тлумаченнях якості вищої освіти не враховано розподілу ролей держави і громадськості в діяльності

ВНЗ. У російських наукових виданнях державні органи та структури розглядаються як єдині оцінювачі якості системи їхньої вищої освіти. Автори багатьох статей вважають, що найдоцільніше зберегти наявний стан справ в управлінні і контролі освіти, удосконаливши його шляхом розширення фінансування чи застосування нових інструментальних або організаційних засобів – комп'ютерного тестування, зовнішнього єдиного державного іспиту, введення кредитування студентів чи освітніх ваучерів тощо [18; 21; 72; 75; 76; 77; 93; 151; 152; 160; 172].

На нашу думку, потребують критичного аналізу погляди науковців Заходу, керівників і експертів ЮНЕСКО, інших міжнародних освітніх організацій на проблему оцінювання й забезпечення якості освіти. Для них характерні дипломатична загальність і гнучкість у формулюваннях, визнання поваги до загальнолюдських цінностей та конвенцій про права людини і захист дітей, а також урахування найбільш інтегральних світових явищ і тенденцій.

Починаючи із середини ХХ ст., ЮНЕСКО орієнтувалося переважно на ліквідацію неписьменності у країнах третього світу та підтримку їхнього культурного й освітнього розвитку. Лише наприкінці століття ЮНЕСКО зацікавилася проблемами вищої освіти, що можна пояснити перетворенням останньої на провідний чинник збільшення обсягу людського капіталу націй і засобу забезпечення конкурентоспроможності економіки країни [216].

На першій стадії підготовки конференції з проблем вищої освіти у 1995 році експерти ЮНЕСКО оприлюднили програмно-стратегічний документ «Реформування і розвиток вищої освіти» [136]. У ньому йдеться про те, що справжня вища освіта є поєднанням академічного викладання і наукових досліджень. Як бачимо, не враховано суттєвого підсектора вищої освіти, завданням якого є не теоретичні наукові розробки, а надання студентам за короткий час вищої професійної компетентності.

Конференція ЮНЕСКО, що відбулася у Парижі 1998 року, була найбільшим в історії вищої освіти зібранням міністрів, політиків і експертів-

науковців із метою аналізу тенденцій розвитку вищої професійної освіти й формулювання узгоджених освітніх рекомендацій щодо кращих шляхів поступу всього людства і кожної окремої держави.

Головним документом цієї Конференції стала «Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття», яка містить більш деталізоване й універсальне тлумачення поняття якості вищої освіти: «Якість у вищій освіті є багатомірною концепцією, яка має охоплювати всі її функції та види діяльності: навчальні й академічні програми; наукові дослідження та стипендії; укомплектування кадрами; інтереси студентів, матеріально-технічну базу й устаткування; роботу на благо суспільства та академічне середовище» [59].

Найважливіше значення для підвищення якості вищої освіти має внутрішня самооцінка усіх причетних до неї освітян, поряд із зовнішньою, яка здійснюється незалежними спеціалізованими експертами, по можливості, зі збереженням гласності.

Необхідно створити незалежні національні інстанції та визначити порівняльні норми якості, які мають міжнародне визнання. Належну увагу слід приділити конкретним інституціональним, національним та регіональним умовам діяльності ВНЗ для того, щоб зберегти її розмаїття та запобігти уніфікації освітнього процесу. Усі зацікавлені сторони мають стати учасниками процесу інституціонального оцінювання [136].

Головну роль у визначенні Конференцією терміна «якість освіти» відіграє не стільки пояснення його сутності, скільки перелік факторів, які впливають на кінцеву якість дипломів, а також рекомендації щодо проведення об'єктивного контролю, оцінювання та порівняння якості навчального процесу та заключних освітніх кваліфікацій різних ВНЗ і цілих освітніх систем (внутрішнє оцінювання й міжнародна експертиза, гласність результатів тощо). Дуже важливим є застереження щодо небезпеки уніфікації вищої освіти.

Аналіз зазначеного документа й інших публікацій ЮНЕСКО дає

підстави для висновку про те, що ця організація об'єднує науковців, які переконані в можливості забезпечення загальної та обов'язкової для кожної молоді людини вищої освіти лише за умови різноманітності мережі вищих навчальних закладів, їх програм, профілів підготовки, тривалості і змісту навчання, методів викладання та формування продуктивної виробничої і професійної компетентності.

Крім цього, ЮНЕСКО ініціювало створення і введення нової Міжнародної стандартної класифікації освіти зразка 1997 року саме тому, що вважає доцільним повернення до моноуніверситетської вищої освіти характерними для неї п'ятирічним терміном навчання – і високою вартістю підготовки кожного фахівця [216].

Як уже зазначалося, ця модель освіти століттями домінувала, у багатьох європейських країнах оскільки там вищу освіту отримувала невелика кількість молоді. Ресурси навіть досить багатих країн виявилися надто малими для того, щоб належно готувати всіх учнів до навчання у класичних і технічних університетах, а потім надавати їм фах у цих закладах, витрачаючи десятки тисяч доларів США на рік студій усього однієї особи.

Вимоги ЮНЕСКО до якості освіти підтримали провідні міжнародні міжнародні організації – Комітет з освіти Ради Європи, освітні підрозділи керівних органів Європейського Союзу, Організація з економічної співпраці і розвитку (ОЕСР), Міжнародна асоціація університетів та багато інших. Вони переконані, що сучасна вища освіта має передбачати вільний вступ молоді до вищих навчальних закладів і водночас забезпечувати високу якість дипломів та необхідних професійних кваліфікацій.

Для ефективного і неупередженого національного й міжнародного оцінювання стану, кількісних і якісних параметрів вищої освіти науковці розробили т. зв. комплекси індикаторів якості [200].

Система індикаторів ЮНЕСКО використовується для стандартизації звітів країн про стан їхніх освітніх систем у конкретному навчальному році, що уможливлює відстеження тенденцій розвитку освіти в окремих країнах,

регіонах та усьому світі. Таблиці таких показників (чи індикаторів) подані в освітніх щорічниках ЮНЕСКО [216].

Ця організація пропонує для оцінювання якості освіти 20 показників за шістьма основними критеріями: 1) національні системи освіти; 2) освітній рівень дорослого населення та його освітні досягнення; 3) викладацький склад ВНЗ і прийом на навчання за рівнями освіти; 4) специфічні індикатори для окремих рівнів обов'язкової освіти; 5) статистичні дані для третинної (післясередньої) освіти; 6) суспільні витрати на освіту.

Зауважимо, що до 1998 року щорічники ЮНЕСКО оперували поняттями, які рекомендували автори Міжнародної Стандартної Освітньої Статистики (ISES) (Париж, 1978). Поділ мереж навчальних закладів на освітні рівні здійснювали згідно зі старою (1976 р.) версією Міжнародної Стандартної Класифікації Освіти (ISCED). А нову освітню класифікацію (ISCED-97), прийняту Загальною Конференцією ЮНЕСКО в листопаді 1997 року, почали застосовувати для збору освітніх даних у 1998 році.

Статистичні бази даних ЮНЕСКО містять мало відомостей про вищу освіту: ця організація концентрує свою увагу насамперед на обов'язковій (шкільній) освіті. Чи не найцікавіший параметр, що стосується вищої освіти, – кількість студентів на 10 000 населення – дає точне, але надто загальне уявлення про чисельність молоді з вищою освітою у певній конкретній країні.

Серед усіх наявних у світі довідників з освіти найбільшу кількість індикаторів, які можна використати для аналізу якості вищої освіти, містять створені Організацією з економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР). Змінюючи час від часу набір цих показників, вона намагається охарактеризувати не лише суто кількісні аспекти діяльності освітніх систем, а й якісні – вплив отриманого певною особою освітнього рівня на її заробітки та ін.

Наприклад, у довіднику ОЕСД 2001 року видання наводяться 32 індикатори, об'єднані у шість великих груп [192]. Вони охоплюють практично всі рівні освіти, особливо її роль у житті окремого громадянина і

всього суспільства. Наведені таблиці і діаграми супроводжуються детальними поясненнями, які дають змогу зробити правильні висновки й інтерпретувати певні відмінності між освітніми системами різних країн. Єдиний недолік подібних довідників полягає в тому, що не всі країни надають повний обсяг інформації із кожної позиції.

Порівнюючи довідники «Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР)» різних років видання, легко помітити, що зміст і чисельність індикаторів не є сталими, оскільки майже щороку вони змінюються в тих чи тих аспектах. Наприклад, у виданні 1995 року, яке містить показники за 1992 рік, наводиться аж 48 індикаторів. Деталізовано такі критерії:

– демографічний, у вираженні через три показники: C01 – Освітні досягнення населення; C02 – Гендерні відмінності в освіті; C03 – Молодь і все населення;

– суспільний імідж системи освіти, який висвітлюють аж сім показників: C21 – Важливість шкільних предметів; C22 – Важливість якостей/умінь; C23 – Громадська довіра до шкіл; C24 – Освітня відповідальність шкіл; C25 – Повага до вчителів; C26 – Пріоритетні питання діяльності шкіл; C27 – Шкільні рівні і розподіл відповідальності у прийнятті рішень. Для показників C21 – C27 статистичні дані надала менше третини країн, які охоплені оцінюванням [169].

Як бачимо, довідники «Організації з економічного співробітництва і розвитку» надають багатий матеріал для зіставлення й аналізу стану освіти у різних країнах, визначення тенденцій її розвитку тощо. В Україні аналогічних видань небагато, але останнім часом вони з'являються все частіше [99].

Використання статистичних даних для оцінювання якості освітніх систем постійно збільшується і в перспективі має охопити всі країни світу. Наприклад, ОЕСД спільно з ЮНЕСКО розробляють програму «Світові індикатори освіти». Вісімнадцять країн, які не є членами ОЕСД (серед них Китай, Індія, Бразилія та Індонезія), теж представляють свої статистичні дані. Сьогодні деталізованими описами системи освіти, за нормами ОЕСД,

охоплено понад 65% населення Землі.

Отже, Європа залишається зоною найбільш інтенсивного статистичного оцінювання освітніх систем. Болонський процес, на нашу думку, мотивуватиме всіх його учасників і надалі розширювати обсяг інформації про вітчизняну освітню сферу, а також підвищувати свою обізнаність із проблемами вищої школи інших країн.

Зазначимо, що великий внесок у розвиток теорії і практики визначення, оцінювання та порівняння рівнів якості у вищій освіті України зробили працівники й експерти системи вітчизняної медичної освіти.

Аналіз поняття «якість» пропонує у своєму дослідженні І. Булах [23]. Відповідно до визнаних світових норм, у створеному Міжнародною організацією зі стандартизації найбільш повному і досконалому нині Стандарті ISQ – 8402 цей термін пояснюється так: «Якість – це сукупність властивостей та характеристик продукції або послуг, які надають їм здатність задовольняти потреби, що є або будуть». Ці стандарти ввели до наукового обігу також такі поняття, як «забезпечення якості», «управління якістю», започаткували сертифікацію систем якості, під якою розуміють «... сукупність організаційних структур, відповідальності, процедур, процесів та ресурсів, що забезпечують загальне управління якістю» [23, с. 11].

Це визначення вичерпне, коли йдеться про більшість виробів, призначених для індивідуального споживання, а також для простих послуг. Вищу освіту важко віднести до останніх, оскільки вона є не лише індивідуальним, а й суспільним багатством: освічена особа нерідко одна може зробити більше, ніж усе населення, що не володіє необхідними знаннями і вміннями.

Споживачем продукції системи вищої освіти, враховуючи перехід від елітарного до загального навчання, виступатиме практично вся країна, стійкий розвиток якої у наш час неможливий без якісної вищої освіти і розвиненого науково-конструкторського комплексу.

Ми вважаємо, що визначення «якості освіти», запропоноване, має

багато переваг над іншими, уже наведеними. Ось як трактує цей термін І. Булах: «Якість освіти можна визначити як сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що надають йому спроможність формувати такий рівень професійної компетентності, який задовольняє потреби, які є або які будуть, громадян, підприємств і організацій, суспільства й держави» [23, с. 11].

У педагогіці вищої школи розрізняють поняття «якість вищої освіти» і «якість освітньої діяльності». Що ж означає останнє?

«Якість освітньої діяльності – рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань [61, с. 2018].

Узагальнюючи сформовані в Україні і за кордоном погляди на якість освітнього процесу, наведемо шість головних факторів, що визначають його: підготовка й особисті якості викладача і студента; методи навчання; засоби навчання; навчальні матеріали; контроль навчального процесу та управління ним; 6) соціальне, технологічне, політичне середовище [23].

Із цим переліком можна погодитися лише формально, адже йдеться про забезпечення ефективності навчального процесу безвідносно до максималізації його індивідуальної і суспільної корисності. Потрібно зазначити, що навчання у ВНЗ цілковито втратить якість, якщо його продуктом буде особа (фахівець), підготовлена не до реального ринку праці певної країни, а до нереального (віртуального) життєвого середовища.

Наприклад, не має перспектив відновлення підготовки у ВНЗ України фахівців з «Історії Комуністичної партії Радянського Союзу». Навчальний процес таких істориків, ми не можемо вважати якісним навіть тоді, коли всі випускники будуть вельми компетентними у зазначеній сфері. Невипадково в усіх освітніх законах України наголошується на тому, що зміст освіти детермінується вищими цілями та потребами всього суспільства, що це «... система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних та громадянських

якостей, що має бути сформована у процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва» [60; 61; 64].

Звичайно, деталізація цієї перспективи, вибір профілів підготовки і необхідних для кожної спеціальності навчальних дисциплін, акумуляція необхідного навчального матеріалу та інших передумов створення якісної та скерованої в майбутнє вищої освіти – надзвичайно складна річ. Кожна країна розв'язує ці проблеми своєрідно і, як правило, самотужки.

Потрібно зазначити, що функціонують Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти та його галузеві експертні ради [62, с. 2735 – 2737], про мету діяльності яких промовисто свідчать власне їх назви.

Крім того, для надання допомоги вищим навчальним закладам в організації системи забезпечення якості вищої освіти існують незалежні інституції оцінювання (агенції, бюро, установи), акредитовані Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

Діяльність Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти передбачає гарантування: 1) ефективних процесів і процедур зовнішнього забезпечення якості вищої освіти; 2) наявності достатніх і збалансованих ресурсів для зовнішнього забезпечення якості вищої освіти; 3) дотримання незалежності упродовж свого функціонування; 4) підзвітності; 5) інших процедур і заходів.

Отже, у п. 1.2. з'ясовано сутність таких понять, як «вища освіта», «якість вищої освіти», «державність», «третинна освіта», «індикатори якості», «якість освітнього процесу», «оцінювання якості вищої освіти» тощо.

1.3. Особливості розвитку університетської освіти.

Розглянемо історію становлення університету від найдавніших часів до сьогодення.

«Університет (від нім. «Universität», від лат. «universitas» – сукупність, спільність) – вищий навчальний заклад, де готують фахівців із фундаментальних і багатьох інших прикладних наук» [37, с. 339]. Крім того, він здійснює і науково-дослідну роботу. Отже, це ВНЗ та наукова установа з різноманітними гуманітарними та природничо-математичними відділеннями» [37, с. 339].

Поняття «університет» у Середні віки мало кілька значень. Наводимо одне з них: це був заклад, дипломи якого надавали право їхнім власникам викладати у будь-якому навчальному закладі будь-якої країни [87, с. 95].

Першим вищим навчальним закладом у Європі був Константинопольський університет, заснований у 425 році (до речі, статус університету він здобув аж у 848 році). Найстаріший у світі безперервно діючий ВНЗ – Університет Аль-Карауїн заснований у 859 році в місті Фес (Марокко) [104, с. 30 – 38].

У тому ж IX ст. розпочав студії Університет Салерно, який проіснував до 1861 року, а також літературні школи у Великій-Преславі й Охриді, засновані болгарським царем Борисом I [104, с. 30 - 38]. У XI ст. відкрив свої двері Болонський університет, який спочатку був школою, де на основі римського права розроблялися юридичні норми.

На базі кількох монастирських шкіл у кінці XII ст. запрацював Паризький університет; у 1096 році – Оксфордський (до речі, як повідомляють історичні джерела, після конфлікту професури і студентів із жителями Оксфорда у 1209 році деякі вчені подалися на північ, де заснували Кембриджський університет).

У першій половині XII ст. стали виникати позацерковні осередки вчених і вищі спеціальні школи, куди сходилося багато молоді, щоб послухати цікаві наукові виклади знаних викладачів. У Парижі, біля монастиря святої Женеви виник цілий студентський квартал, який назвалися Латинським. Вільні групи з кількох окремих учителів і слухачів з молоді поступово

об'єднувалися в єдине ціле і згодом утворювали університет» (*universitas* – сукупність, об'єднання, пізніше – наукова спільнота) [87, с. 95].

У Болоньї ініціювали такі наукові спілки студенти, до яких згодом приєднувалися викладачі, а в Парижі – навпаки.

Основним видом занять в університеті були лекції і диспути. Лекція (від лат. *lectio* – читання) передбачала читання будь-якої канонічної книги й дуже складних коментарів до неї, що тривало іноді кілька років.

Диспути передбачали закріплення знань, на них сперечалися з приводу тих чи тих тез, висловів чи коментарів. Опонентами в цих (здебільшого відкритих) диспутах були доценти і старші студенти. Нерідко весь захід зводився до суто риторичної гри. Головною формою аргументації був силогізм (виведення дедуктивних висновків із загального положення): «Якщо перше так, то й друге так, а тому третє і четверте теж так, і коли б першого і другого не було б, то й третього і четвертого ніколи не було б» [87, с. 97].

Університети були осередком наукових знань для слухачів із різних країн. Цьому сприяла латина –інтернаціональна мова науки й релігії у Середні віки. Студенти мали звичай мандрувати з одного університету в інший. Середньовічні університети відігравали свого часу величезну роль у розвитку освіти, науки й культури. Відповідаючи назрілим потребам життя, ці престижні заклади підготували «культурний дух епохи Відродження».

Крім Кембриджа, в XIII ст. було відкрито цілий ряд університетів: у Саламанці, Монтельє, Падуї, Неаполі, Тулузі. У XIV ст. їх перелік поповнився університетами у Празі (1348 р.), Кракові (1364 р.), Відні (1365 р.), Гейдельберзі (1385 р.), потім у Лейпцигу (1409 р.), Базелі (1459 р.) і т.д. [104].

Деякі науковці вважають, що поширення університетів у середньовічній Європі було пов'язане з Реконкістою в Іспанії, в результаті чого арабські університети опинилися на території християнських держав, а також завоювання європейцями арабської Сицилії та походів хрестоносців на схід, де вони ознайомлювалися як з арабською, так і з візантійською культурою. Ранні університети Західної Європи користувалися покровительством католицької

церкви й мали статус шкіл при кафедральних соборах (як Паризький університет) або Studium Generale (загальних шкіл). Пізніше ці заклади створювали королі (Празький та Краківський університети) й муніципальні адміністрації (університети в Кельні й Ерфурті).

На першому етапі (3 – 4 роки) навчання полягало в оволодінні сімома «вільними мистецтвами» [граматика, риторика і логіка (т. зв. тривіум), арифметика, геометрія, музика й астрономія (квадривіум)] [87].

Першим православним вищим навчальним закладом у Східній Європі стала Києво-Могилянська академія, датою заснування якої вважається 1615 рік. У Китаї ВНЗ, аналогічним університету, вважається Академія Ханьлінь, відкрита у VIII ст.

До XVIII ст. університети публікували власні наукові журнали. Поступово увиразнилося дві основні моделі університету: німецька та французька. Перша базувалася на ідеях Вільгельма Гумбольдта і Фрідріха Шлейєрмахера; передбачає т. зв. академічну свободу, роботу в лабораторіях та організацію семінарів. В університетах французького типу панувала жорстка дисципліна, адміністрація контролювала всі аспекти діяльності ВНЗ.

До XIX ст. в європейських університетах релігія становила найважливішу частину навчальної програми, але протягом XIX ст. обсяг її вивчення поступово зменшувався. Університети дедалі більше концентрувалися на наукових дослідженнях, тому німецька модель, краще пристосована до занять наукою, з часом набула більшого поширення по всьому світу, ніж французька. Водночас вища освіта ставала все більш доступною для широкого загалу.

У наш час структура університету дещо змінилася. Хоча кожен ВНЗ організований по-своєму, більшість університетів має опікунську раду, президента, ректора чи канцлера, щонайменше одного віце-президента, віце-канцлера чи проректора, а також деканів різних підрозділів. До складу університету входять кілька факультетів або департаментів.

Системою державних університетів керує Міністерство вищої освіти, яке розв'язує фінансові питання, затверджує зміни в програмах навчання і планує подальший розвиток національної системи вищої освіти. Однак багато державних університетів світу мають значну автономію у сфері фінансів, наукових досліджень та педагогічних питань. Приватні університети фінансуються приватними особами і зазвичай незалежні від держави. Незважаючи на політичні, економічні та культурні особливості різних країн і регіонів усередині них, університети лідирують у галузі наукових досліджень і за рівнем освіти (принаймні, у своєму регіоні).

Більшість університетів організовує не тільки викладання різних навчальних дисциплін (природничі науки, гуманітарні архітектура та медицина, право, громадські або спортивні), а й книготоргівлю, банківське обслуговування, що дає змогу студентам підробити у вільний від навчання час. Крім того, у цих ВНЗ діють бібліотеки, спортивні центри, студентські об'єднання, комп'ютерні класи та лабораторії.

Багато класичних університетів утримують власні ботанічні сади, астрономічні обсерваторії, бізнес-інкубатори та університетські клініки. Окремі університети контролюються політичними або релігійними лідерами, які забороняють викладання небажаних для них (або й небезпечних, на їхню думку) концепцій або дисциплін, нав'язуючи натомість свої варіанти. Іноді у стінах окремих закладів мають місце національні чи расові обмеження для абітурієнтів і професорсько-викладацького складу, у т. ч. і під час проведення університетських досліджень.

У країнах Східної Європи у другій половині XX ст. медичні, технічні, економічні факультети та факультети мистецтв часто функціонували відокремлено від університетів і викладання їхніх навчальних дисциплін було зосереджено в особливих інститутах.

Багато сучасних університетів діють як навчально-науково-практичні комплекси: перші об'єднують у своєму складі кілька факультетів, на яких представлена сукупність різноманітних навчальних дисциплін, що становлять

основу наукового знання.

Реформа, що відбувається сьогодні у вітчизняній системі освіти, суть якої зводиться до загального визнання європейцями українських дипломів – це своєрідне середньовічної «відлуння» європейської університетської освіти.

Новим помітним явищем у системі сучасної вищої освіти стала зміна статусу провідних університетів та академій, утвердження їх *національних закладів*. Марек Квек зазначав, що «... майбутній силует університету якраз перебуває у процесі нормування. За ним надзвичайно цікаво спостерігати; корисніше, однак, його збагнути; а найкорисніше створити» [121, с. 86 – 95]. Появу на вітчизняному освітньому полі цілої низки ВНЗ, що отримали статус національних, потрібно оцінювати власне з практичних позицій, – як ще один крок до диверсифікації. Це означає, що саме вони продукують основні наукові ідеї й виробничі технології. Крім цього, сучасний університет має виконувати функцію основного партнера у сфері міжнародної співпраці, що уможливить взаємовигідний обмін викладачами та студентами і, завдяки наявності кафедр із міжнародною орієнтацією, – поширення найбільш досконалих методів викладання [121, с. 86 – 95].

Таким чином, сучасний *університет* як основна ланка вищої освіти покликаний подолати суперечність між двома сферами, що протистоять одна одній, – державною службою та ринком праці; а також ефективно виконати свою провідну інтелектуальну й соціальну місії, які полягають у формуванні та пропагуванні універсальних загальнолюдських цінностей і культурної спадщини (вітчизняної та світової).

Сьогодні 120 українських ВНЗ мають статус національних, але інколи, як зауважив экс-Президент України В.Ющенко, – це не більш як формальний додаток до назви [67]. Перелічимо лише окремі з них: Дніпропетровський національний університет; Дніпропетровський національний університет залізничного транспорту; Донецький національний університет; Донецький національний технічний університет; Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Івано-Франківський національний технічний

університет нафти і газу; Керченський державний морський технологічний університет; Київський національний університет внутрішніх справ; Київський національний університет імені Тараса Шевченка; Луцький національний технічний університет; Львівський національний університет імені Івана Франка; Миколаївський державний гуманітарний університет імені Петра Могили; Національний транспортний університет; Національний університет «Києво-Могилянська академія»; Національний технічний університет України «КПІ»; Національний університет харчових технологій; Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова; Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова; Національний університет «Львівська політехніка»; Одеський національний морський університет; Одеський національний університет імені І. І. Мечникова; Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля; Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського; Тернопільський національний економічний університет; Харківський національний університет імені Г. Сковороди; Харківський національний університет радіоелектроніки; Херсонський національний технічний університет; Хмельницький національний університет; Чернівецький Національний Університет імені Юрія Федьковича; Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка; Ужгородський національний університет.

Зважаючи на хронологію і зміст Болонського процесу, Національну доктрину розвитку освіти та результати моніторингу навчальних закладів України, наш вітчизняний університет залежно від власної стратегії, що базується на принципі інституційної автономії, узгодженої та змістово закріпленої законодавчо, може як легко увійти до європейського освітнього простору, так і бути неприйнятним ним. З огляду на те, що конкуренцію та ринкові відносини у зв'язку з прийняттям Болонської конвенції ніхто не

відміняв, а провідні європейські університети прагнуть розширити свій сектор впливу і прибутки, після ейфорії приєднання вітчизняні вищі навчальні заклади, очевидно, чекає безкомпромісна боротьба.

Висновки до першого розділу

1. Необхідність реформування вищої освіти наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. була визначена новими соціальними умовами, переходом до нового постіндустріального типу цивілізації. Модернізуючи вищу школу, Україна розв’язує внутрішні проблеми (демократизація суспільства, формування економічно і суспільно активних громадян тощо), а також утверджується серед інших держав в умовах глобалізації та європейської інтеграції. Нами *з’ясовано* цілі зазначеної реформи – оновлення змісту вищої освіти на кардинально інших правових і методологічних засадах; досягнення високоякісного рівня підготовки випускників середньої та вищої шкіл; збереження кращих освітніх здобутків минулого і максимальне наближення до європейського рівня освіти в кількісних та інших показниках. Відповідно основним принципом державної політики в галузі освіти стало досягнення принципово нового рівня якості підготовки фахівця вищої школи, конкурентоспроможного на європейському ринку праці.

2. Із урахуванням явищ глобалізації й континентальної інтеграції *виявлено* загальні для європейського регіону тенденції розвитку вищої освіти, а саме: 1) кількісне зростання контингенту студентів та їх мобільності; 2) перетворення елітарної вищої освіти на загальну; 3) продовження тривалості обов’язкової освіти; 4) ускладнення структури вищої освіти й урізноманітнення мережі ВНЗ (чисельне збільшення і зростання ролі сектора недержавної освіти); 5) професіоналізація вищої освіти; 6) удосконалення системи управління вищою освітою; 7) забезпечення якості вищої освіти; 8) розробка механізмів інтеграційної політики у сфері вищої освіти. Ці явища проаналізовано з огляду на їх важливість для досягнення цілей Болонського процесу.

3. Суспільна потреба у підвищенні освітньої компетентності населення розвивалася нерівномірно, тому поняття «якість освіти» є порівняно молодим. Серед населення аграрних соціумів рідко хто умів читати і писати, в індустріальних рівень загальної грамотності був невисоким, а вищу освіту отримував невеликий відсоток молоді. *Доведено*, що лише з переходом до постіндустріального суспільства (т. зв. соціуму знань) довготривале навчання всіх представників молодих поколінь стало не просто необхідністю, а й одним із головних державних і суспільних пріоритетів. Нове ХХІ ст. пред'являє вітчизняним та європейським освітянам (та й у всьому світі!) надати молоді не лише необхідні знання, а й професію. Для цього вимогу потрібно обов'язково перейти до загальної вищої освіти, яка б охоплювала більшість осіб вікової групи 17 – 23 роки.

4. *Висвітлено* еволюцію поняття «якість освіти» в Україні, визначено, що у ХХІ ст. виявити зростання ролі освітньо-наукового комплексу як головного суспільного пріоритету є основним рушієм поступу в усіх сферах життя громадян. *Досліджено*, що сьогодні якість освіти асоціюється не лише з формуванням суспільно бажаних особистісних рис молоді, а й із процесом та результатом діяльності окремих рівнів та всієї освітньої системи України.

5. *Доведено*, що проблема забезпечення якості вищої освіти виникла не у всіх розвинених країнах світу і не водночас. В окремих науково-теоретичних і практичних аспектах питання якості вищої школи і підготовки фахівців набули актуальності лише у тих державах (насамперед – у США), для яких були характерні певні ринкові ознаки діяльності освітньої системи: відсутність централізації в управлінні і виборі навчальних планів; участь громадськості у створенні й забезпеченні діяльності ВНЗ; високий рівень автономії вищих шкіл та змагання між ними за кращих абітурієнтів і доступні фінансові ресурси. Ці обставини зумовили появу, удосконалення й розширення системи засобів оцінювання, вимірювання і забезпечення якості середньої та вищої освіти.

6. *Виявлено*, що безперервність змін у науково-освітній сфері ускладнює

визначення терміна «якість освіти» в різних європейських країнах і для різних складових частин навчально-виховного комплексу. Це пояснюється неоднозначністю самого поняття й безпосередньою участю основних суспільних груп в освітньому процесі та оцінюванні, використанні його результатів (студенти, викладачі, освітні керівники, роботодавці).

7. *Встановлено*, що національна вища освіта може вважатися якісною лише тоді, коли вона охоплює практично всю спроможну до того чи того виду навчання молодь і надає їй необхідну для виходу на ринок праці професійну компетентність. Це завдання може бути розв'язане лише за перетворення вищої освіти не на державний, а на загальносуспільно-державний пріоритет. Інша важлива передумова її високої якості – надання молоді професійної компетентності перспективного плану, тобто з орієнтацією на майбутній ринок праці, а не на той, який існував раніше або навіть сьогодні.

Держава та політично-керівні органи мають стати координатором, джерелом укладення доцільних правил функціонування ВНЗ усіх форм власності і гарантом забезпечення світових та національних стандартів тривалості, змісту й методів навчання.

Отже, на основі аналізу науково-педагогічних джерел нами з'ясовано суть поняття «якість вищої освіти», під якою розуміємо сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що надають йому спроможність формувати такий рівень професійної компетентності, який задовольняє потреби, які є або які будуть, громадян, підприємств і організацій, суспільства й держави.

Кінець XX – початок XXI ст. відзначений в Україні прискоренням розвитку сектора вищої освіти: чисельність наших студентів наблизилася до показників провідних країн Західної Європи – Німеччини, Великобританії, Франції й Італії; значно зросла кількість молоді, яка після закінчення середньої школи вступає до ВНЗ; вектор державної освітньої політики спрямовано на формування розвиненої і самодостатньої людини, професіонала й особистості.

РОЗДІЛ 2

РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

2.1. Європейський досвід структурного реформування вищої освіти.

У результаті інтеграційних реформ вищої освіти в Європейському Союзі був започаткований Болонський процес. Його провідною ідеєю є створення *єдиного європейського освітнього поля вищої освіти* шляхом реформування й інтеграції національних освітніх систем.

Саме з підписання у 1999 р. членами ЄС та іншими державами декларації про утворення Європейського простору вищої освіти був розпочатий Болонський процес – своєрідний рух освітніх національних систем до єдиних критеріїв і стандартів, які утверджуються в Європі [1, 8; 128, с. 24 – 25].

Його *головна мета* полягає у консолідації зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів європейських країн для істотного підвищення конкурентоздатності європейської вищої освіти та науки у світовому вимірі, а також підвищенні ролі цієї системи у соціальних перетвореннях до єдиних критеріїв і стандартів, які утверджуються в Європі [126, с. 100 – 110].

Однак європейській освіті притаманні особливості, що базуються на взаємній довірі держав і вищих навчальних закладів, сумісності національних структур освіти та кваліфікацій на доступневому й післяступневому рівнях [161].

Прагнення зробити європейську освіту конкурентоспроможною й спонукало держав – учасниць Болонського процесу – розробити заходи щодо формування єдиного європейського освітнього та інформаційного простору, перетворення його на вагомий чинник економічного, соціального, інтелектуального, інноваційно-технологічного та культурного розвитку.

Загальними для побудови європейського освітнього простору можна

вважати такі *завдання*:

- 1) значне підвищення конкурентоспроможності європейської освіти, освітніх послуг і ВНЗ;
- 2) поглиблення навчального й наукового співробітництва та їх координація; розширення мобільності студентів, викладачів, адміністративного персоналу європейських ВНЗ;
- 3) збільшення якості європейської освіти і можливості працевлаштування випускників в умовах відкритого ринку праці.

Отже, Болонський процес об'єктивно сприяє набуттю вміння «жити разом» і здійсненню освітньо-наукових обмінів та співпраці між європейськими й національними освітянами вищої школи.

Виходячи з цього, необхідно виокремити пріоритетні сфери співробітництва, припустимі межі інтегрування, що відповідали б національним інтересам країни. Потрібно досягти сумісності демократичних цінностей, загальних правових норм та принципів Європи й України при здійсненні відповідних реформ у вищій освіті нашої держави [48].

Дуалістичний характер будь-якої національної освіти полягає, з одного боку, у збереженні потужного, міцного коріння автохтонної культури, а з іншого, в адекватному оновленні, спрямованому на підготовку особистості до життя в динамічному, взаємозалежному світі.

Для сучасної вищої школи України, яка зазнає сьогодні ґрунтового реформування, характерні оновлення стандартів змісту освіти, а також інтеграція національного та загальноєвропейського компонентів з урахуванням тенденцій європейського і світового розвитку [43; 44; 72].

Ґрунтовний аналіз європейської освіти за Болонською моделлю не тільки свідчить про непересічне значення набутого у країнах – його учасниках – позитивного досвіду структурного реформування вищої школи, а й підтверджує ефективність розумного запозичення його кращих здобутків, увиразнюючи напрями необхідних змін у системі вищої освіти України. Реалізація Болонського процесу в європейських країнах довела його

надзвичайні життєздатність і динамізм реалій [17; 122].

Теперішня європейська система освіти відображає глобальний характер реалій ситуації XXI ст. Освіта сьогодні, як ніколи раніше, постає стратегічно важливою сферою людського життя. З одного боку, це головний чинник розвитку і посилення інтелектуального потенціалу нації, її самостійності й міжнародної конкурентоздатності; з іншого, – фундаментальна умова здійснення людиною своїх громадянських, політичних, економічних та культурних прав.

Сучасна європейська модель освіти відрізняється від пострадянської вищої своїми двома головними засадами:

- 1) набагато більшим обсягом освіти третього рівня;
- 2) вільним рухом абітурієнтів і студентів.

У розвинутих країнах світу сьогодні простежується потужна тенденція до урізноманітнення типології вищих навчальних закладів. Скажімо, поруч із домінуванням закладів основної, унітарної системи зазвичай це університети у Великобританії, Італії, Іспанії, Фінляндії та Швеції), виокремлюють інституції *бінарної* освітньої системи (в ній, поряд із традиційним університетським сектором, досить численні спеціалізовані заклади, що характерно для Австрії, Бельгії, Данії, Ірландії, Нідерландів, Німеччини, Франції, Швеції та інших країн) [10; 15; 17; 26; 27; 36; 47; 53; 138].

Крім того, все більше увиразнюється тенденція до розширення сегментів вищих навчальних закладів, створення університетів та інших ВНЗ на територіях із нижчим освітнім рівнем населення, централізованість економічних чи політичних важелів управління ВНЗ (Франція, Італія, Швеція, країни постсоціалістичного простору тощо). Країни Західної Європи сьогодні значною мірою наслідують модель освіти США й Канади [73; 145].

Найважливішим моментом нової, т. зв. Болонської освітньої моделі є те, що університет у ній стає центром усієї системи. Усі інші елементи останньої – це, по суті, її похідні, хоча з тих чи тих причин на них також іноді можуть робити акцент. В Європі упродовж останнього десятиріччя XX ст., в умовах

переорієнтації на науково спрямований розвиток економіки, високими темпами відбувається її перепрофілювання у бік розвитку інформатики й інформаційних послуг. Останні передбачають підвищення ролі інтелектуального компонента і, як наслідок, – зростання ролі вищої освіти [151, с. 3 – 12].

Аналіз основних тенденцій розвитку національних систем вищої школи в рамках Болонського процесу свідчить про їх суттєве реформування і повільне проникнення у найбільш чутливе середовище – безпосередньо у вищі навчальні заклади [57].

На першому місці опиняються найважливіші компоненти освітнього процесу: (його мета, завдання, зміст, методи, структура, ефективність, які формують базис освіти та напрями розвитку вищої школи); а також диференційоване розроблення освітніх цілей на центральному і регіональному рівнях, що дає підстави визначити проміжні цілі освіти й враховувати проблеми, особливості й потреби регіонів [67, с. 9 – 11].

На основі опрацювання відповідної літератури нами визначено пріоритетні цілі сучасної закордонної (європейської) освіти:

- індивідуальний розвиток особистості, розкриття її потенціалу;
- задоволення потреб економіки у кваліфікованій робочій силі;
- соціальна інтеграція майбутнього фахівця як активного члена громадянського суспільства;
- прищеплення навичок самоосвіти, формування потреби навчання упродовж життя.

З огляду на те, що зміст освіти в Україні розвивається під впливом глобалізаційних чинників, модернізація вітчизняної освітньої галузі має відбуватися на прогностичних засадах, з урахуванням демографічних перспектив, тенденцій розвитку національної і світової економік, а також потреб сучасного ринку праці.

При цьому необхідно поєднувати прогресивні ідеї міжнародного виміру з національними цінностями, забезпечуючи інноваційний розвиток освіти як

відкритої системи міжнародного співробітництва для збагачення форм і методів особистісного становлення молоді та її фахового зростання.

Як зазначають науковці, система освіти в усіх розвинених країнах зазнає суттєвих змін не лише *кількісних*, а й *якісних*. Збільшуються чисельність молоді, охопленої навчанням, а також терміни освіти, ускладнюються її завдання. Економіка провідних європейських держав уже давно не потребує залучення підлітків і молоді до суспільного виробництва, доцільнішим стає *продовжене навчання, післядипломна освіта* з метою отримання найвищого професійного рівня.

Наприклад, хоча у ФРН академічні ВНЗ і зберігають своє провідне становище, приблизно 25 % студентів відвідують вищі професійні навчальні заклади. До того ж темпи зростання чисельності студентів у них протягом останнього десятиліття вищі, ніж у традиційних вишах. Створення диференційованої системи вищої освіти; з одного боку, дає підстави задовільнити різнобічні інтереси студентів, підвищити шанси вихідців із малозабезпечених прошарків суспільства на отримання вищої освіти, з іншого боку, більшою мірою відповідає потребам економіки у спеціалістах різного профілю й рівня кваліфікації [10, с. 54 – 57; 54, с. 31 – 33].

В освітніх системах більшості розвинутих країн сьогодні спостерігається тенденція відмови від *енциклопедичності* старих навчальних програм, спрямованих винятково на оволодіння знаннями. Нові програми передбачають розвиток критичного складу розуму та професійної компетенції майбутніх спеціалістів [68, с. 52 – 58]. «Навчатися не в університеті, а з університетом» стає все більш поширеним принципом роботи більшості ВНЗ Англії.

Загалом завдання вищої школи переорієнтовують на те, аби навчити студента здобувати нові знання все життя, відповідно до його високих і водночас вимог випереджаючи практичні потреби, перебуваючи на «передній лінії прогресу», працюючи «на наступне століття». Випускати фахівців із належним рівнем кваліфікації для роботи в обраній сфері, здатних працювати в атмосфері інновацій, підприємництва та ентузіазму – так можна

сформулювати мету сучасних ВНЗ. До речі, у країнах ЄС з 1995 до 2000 р. для висококваліфікованих працівників-професіоналів, управлінців, юристів та офісних робітників на ринку праці було виділено близько 60 % створених робочих місць [85; 107; 145].

Освіта у суспільстві ХХІ ст. розглядається як засіб *тривалого* оволодіння ефективними засобами здобуття інформації та навичками самоосвіти. Американські вчені підраховали, що у США фахівці, котрі вчилися понад 14 років, хоча й становлять майже чверть населення, виробляють більше половини усього валового національного продукту. І, навпаки, – внесок працівників із більш низьким рівнем освіти у виробництво валового національного продукту, як правило, набагато менший, порівняно з їхньою часткою у складі населення [63, с. 215 – 224].

Перша масштабна міжнародна наукова зустріч із проблем безперервної освіти відбулася ще у 1967 році в Оксфорді. У 1974 році в Москві пройшла зустріч експертів ЮНЕСКО, присвячена наслідкам «освіти упродовж життя» для вищої школи. Тоді ж у Варшаві було організовано симпозіум на тему «Школа і перманентна освіта», на якому підкреслювалася соціальна значущість безперервної освіти для збереження високого рівня інформованості мешканця сучасного соціуму, продуманої мотивації учнів до післяшкільної освіти, вдосконалення підготовки вчителів і загалом підвищення кваліфікації професійно підготовлених кадрів.

Сьогодні європейські країни, за прикладом США та Японії, здійснюють інтенсивний перехід до загальнодоступної вищої професійної освіти, що, на їх погляд, значною мірою відповідає світовій тенденції *безперервної освіти* в умовах глобалізованого інформаційного суспільства [16; 85; 104].

Інтенсивний перебіг реформування вищої школи у ХХІ ст., на думку зарубіжних вчених, передбачає низку нових принципових положень:

- а) ВНЗ розвиватимуться насамперед як інституції безперервної освіти;
- б) великого значення набуде перепідготовка і перекваліфікація дорослих

фахівців;

в) курси навчання максимально індивідуалізують, із метою першочергового опанування студентами відповідних блоків змістових модулів;

г) навчальні дисципліни викладатимуть за новітніми технологіями тощо [102, с. 23].

Наголосимо, що характерною особливістю сучасних світових тенденцій розвитку вищої освіти стає зростання її *економічної ефективності*. Згідно з рекомендаціями Всесвітньої торговельної організації, в умовах міжнародного розподілу праці освіта відіграє все більше значення як своєрідна специфічна сфера послуг.

Так, за оцінками ВТО, ринок послуг в освітній галузі на початку XXI ст. перевищив 30 млрд доларів, а контингент іноземних студентів у ВНЗ світу досягнув майже 5 млн осіб [56, с. 39]. Якщо взяти до уваги, що навчання одного середньостатистичного студента в рік коштує приблизно 10 тис. доларів, то зрозуміло, чому різко зростає конкуренція на ринку освітніх послуг. Від можливості залучення іноземних студентів залежить не тільки фінансовий стан конкретного навчального закладу або національної системи освіти, а й популярність та престиж останніх.

Ще однією важливою тенденцією в європейському освітньому просторі фахівці називають зростання *студентської мобільності*. Відповідно до статистичних даних ЮНЕСКО, за останні 25 років цей показник збільшився на 300%. У 2000 році, за даними ОЕСР, загальна чисельність іноземних студентів у світі становила 2 млн осіб (32% від загальної чисельності), у Великобританії – 200 тис. (16 %) і у Франції – 130 тис. (11 %) [56, с. 39].

Студенти-іноземці насамперед обирають або необхідні чи престижні професії, або ж такі, яких на батьківщині в них немає чи їх важко здобути [19]. Вагомим аргументом є мотив зручного навчання (так, головною особливістю навчання у вищих закладах освіти є надання змоги студентам самостійно складати навчальний план і відвідувати навчальні дисципліни за своїм

вибором у зручний для себе час).

Зазначені особливості розвитку вищої освіти актуальні і для України. Студії в українських ВНЗ на сучасному етапі для іноземних студентів значно дешевші порівняно з вітчизняними, що підвищує конкурентоспроможність наших вишів. Крім цього, дуже приваблює іноземців у нас цілий ряд спеціальностей, що мають традиційно високий рівень і престижність.

Значний досвід європейські країни накопичили в організації *дистанційного навчання* (далі – ДН). Відправною віхою зародження ДН вважають 1858 рік, коли вперше в Лондонському університеті запровадили його зовнішню програму. Але ДН в сучасному розумінні почало розвиватися тільки після створення у 70-х рр. XX ст. низки європейських вільних (відкритих) університетів. І хоча цей вид навчання – далеко не нове явище, його популярність у світі останнім часом значно підвищилася.

Світова тенденція переходу до нетрадиційних форм освіти простежується у зростанні чисельності ВНЗ, які здійснюють підготовку фахівців за цими технологіями. Так, за період 1900 – 1960 рр. налічували 79 таких закладів, із 1960 до 1970 рр. – 70, протягом 1970 – 1980 рр. – 187, а упродовж 1980 – 1995 рр. – близько 700 [214]. Сьогодні кількість вишів у світі, що використовують дистанційну освіту як одну з форм навчання, збільшується в геометричній прогресії.

На початку 90-х рр. XX ст. була заснована програма «Співдружність в освіті», яка уможливлювали будь-якому громадянину ЄС отримання бажаної освіти на базі функціонуючих ВНЗ, не покидаючи своєї країни. Дистанційне навчання набуло поширення по всій Європі і в усьому світі. Так, лише у Великобританії понад 250 навчальних закладів здійснюють ДН, але безумовним лідером серед них у межах ЄС та в світі є Лондонський Відкритий університет, заснований у 1969 р.

За останні 25 років через його філіали, за даними МАУ, підготовлено 2 млн слухачів, причому щорічно ступінь бакалавра отримують 6 000 та реєструються на навчання 150 000 осіб [145, с. 35 – 44].

Крім того, вагомий вплив на розвиток ДН в ЄС має Європейська асоціація університетів із дистанційної освіти (ЄАУДО), заснована в січні 1987 року з метою прискорення і підтримки створення мережі дистанційного навчання на найвищому рівні. На цьому ґрунті було створено Міжнародний Європейський відкритий університет (МЄВУ), до мережі якого входять 17 відкритих університетів і факультетів із 15 країн [107].

Сьогодні багатьма закордонними навчальними закладами накопичений значний досвід реалізації систем дистанційного навчання. Так, Іспанський Національний Університет Дистанційної Освіти функціонує вже більше 20 років і зараз включає 58 навчальних центрів у країні і 9 – за кордоном. Національний Центр Дистанційної Освіти у Франції забезпечує ДН 35 тис. студентів у 120 країнах світу.

У Великобританії більше 50 % програм на ступінь магістра в галузі управління реалізується з використанням дистанційних технологій. Значним досвідом розвитку дистанційної освіти володіє і Росія, де в наші дні кількість освітніх установ, відділень і центрів ДН перевищує 200 структурних одиниць. «ЛІНК» – російський партнер Відкритої Школи Бізнесу Британського Відкритого Університету – забезпечує підготовку приблизно 7 тис. менеджерів у рік і здійснює свою діяльність через мережу регіональних навчальних центрів (близько 80) на території Росії та країн СНД, надаючи унікальну можливість одержати повноцінну освіту, що відповідає західному стандарту [15; 68].

Успішне функціонування освітніх установ дистанційної освіти в Росії й країнах далекого зарубіжжя свідчить про те, що ДН сьогодні затребуване, а, отже, буде швидко розвиватися, у т. ч. й у нашій країні.

А тепер перейдемо до однієї з головних проблем життєдіяльності вищої школи – проблеми її *фінансування*. Аналіз структури фінансування європейських ВНЗ свідчить, що основним його джерелом, згідно зі світовими стандартами, продовжують залишатися кошти державного та місцевого бюджетів. У Франції освіта є третьою за розмірами услід за національною

обороною й соціальним забезпеченням статтею витрат державного сектора. Невипадково, відповідно до деяких оцінок, 60 – 70% приросту національного доходу країни забезпечується шляхом використання інтелектуального (наукового) потенціалу.

У Великій Британії широко використовується фінансування освітніх програм на основі партнерської участі держави та корпоративних спонсорів, що сприяє значному притоку коштів із приватного сектора [74, с. 132 – 133]. Застосування цієї практики сьогодні в Україні має важливе значення, оскільки в умовах дефіциту бюджетних коштів і нерозвиненого приватного сектора власне поєднання фінансових можливостей держави та зацікавлених підприємств, організацій і бізнесових кіл зумовило б збільшення асигнувань на освіту.

Вищі навчальні заклади іншої європейської країни – Німеччини – фінансуються з державних джерел. Основна частина коштів (біля 95 %) надходить із бюджетів земель, решта – з федерального бюджету. Федеральні витрати використовуються в основному для капітального будівництва. Проте останніми роками частка витрат на вищу освіту у валовому національному продукті значно скоротилася, що увиразнило потребу додаткових ресурсів [76; 77].

Загалом структура фінансування витрат на освіту різниться залежно від рівня її закладів і національних особливостей, але науковці простежують спільну для європейської практики єдність двох складових: наявності обґрунтованої та послідовної державної концепції, що враховує освітні традиції, цілі й орієнтири, а також можливість застосування індивідуального підходу до перерозподілу ресурсів.

Серед найважливіших аспектів освітніх реформ, здійснених у зарубіжних країнах протягом останніх десяти – п'ятнадцяти років, необхідно назвати *зміни в управлінні освітою*. Ідеться насамперед про перерозподіл відповідальності за прийняття рішень між різними рівнями управління. Реформи управління освітою на макрорівні (тобто на рівні національних

систем освіти) полягали, головню, у прогресивній децентралізації управління та делегуванні великих повноважень суспільству [105, с. 165 – 169]. Управління освітою переважно ґрунтується на демократичних (виборних) засадах за широкої участі громадськості, а контроль за освітянським процесом зазвичай здійснює позавідомчий орган.

Ще однією важливою зміною в управлінні сучасною освітою є тенденція до відмови від надмірної опіки урядових адміністрацій, а також впровадження принципу «зосередження влади всередині системи освіти». Скажімо, у голандській концепції освітньої реформи, що була прийнята у 1985 р., уряд гарантував відмову від планування та контролю вищої освіти, залишивши за собою тільки право на т. зв. «дистанційне управління» [180, с.13]. Подібні позиції в цьому питанні займають уряди Бельгії, Фінляндії, Іспанії та Швеції.

У вищих навчальних закладах, зокрема, в університетах, які на Заході користуються автономією, участь громадськості в управлінні навчальним закладом забезпечується через представництво у встановлених законом органах. У французьких університетах, наприклад, такими органами є адміністративна рада, вчена рада, рада з питань навчання й університетського життя, до складу яких входять викладачі, науковці, студенти і технічний персонал, а також особи, не причетні до університету, батьки студентів.

Майже у всіх європейських країнах були прийняті нові законодавчі і нормативні документи, які передбачають передачу права прийняття багатьох рішень від державного, центрального рівня на регіональний, місцевий і муніципальний рівні, а вже і звідти – навчальним закладам.

Отже, сьогодні принцип участі громадськості, тобто різних соціальних груп населення, в управлінні освітою (або принцип партисипативності» в теорії наукового управління освітою) є загальновизнаним і тією чи тією мірою реалізується на практиці у більшості розвинених країн Заходу. Щобільше, він розглядається сьогодні не лише як один зі складових принципів наукового управління, а й як важливий чинник підвищення освітнього рівня.

З освітньою галуззю і, зокрема, з удосконаленням системи її управління, пов'язана *підготовка управлінських кадрів*, яка зайняла у державній політиці провідних країн світу (наприклад, країн Європейського Союзу) пріоритетні позиції [150, с. 51]. Цей факт зумовлений значною потребою суспільства у компетентних і професійно підготовлених управлінських кадрах, які були б спроможні реально здійснювати професійне керівництво освітньою галуззю, втілювати на практиці визначені у стратегічних планах цілі й завдання.

Досягнення вітчизняною системою освіти світових стандартів у цій галузі є одним з основних чинників вступу України до Європейського Союзу як повноправного члена, а це спонукає до підвищення якості підготовки управлінців, керівників та адміністраторів освітньої галузі на державному рівні. Оскільки в сучасному інформаційному суспільстві рівень знань громадян вирішальним чином впливає на темпи розвитку держави, для розробки освітніх рекомендацій доцільно скористатися досвідом провідних європейських країн, що найповніше задовольняє вимоги інформаційного суспільства .

Підготовка управлінських кадрів освітньої галузі у США здійснюється багатьма навчальними закладами. До речі, найкращими за рейтингом були визнані програми кількох університетів – Вісконсінського Гарвардського, Стенфордського й Університету Джорджа Вашингтона. Аналіз навчальної документації зазначених ВНЗ показав, що тут готують майбутніх управлінців освітньої галузі загалом за програмами чотирьох типів: магістерськими, докторськими, підготовки спеціалістів і за додатковими неступеневими. У межах кожного з визначених типів програм ведеться спеціальна підготовка управлінців із питань управління сферами початкової, середньої, вищої освіти, загального адміністрування освітньою галуззю, міжнародних питань освіти [41, с. 121 – 123].

Надзвичайно корисним вважаємо досвід канадської програми «Кар'єра починається», яка складається з двох компонентів: перший забезпечує фінансування для однорічного стажування молоді, другий – для набуття

досвіду роботи випускників ВНЗ [173, с. 231 – 232].

Як засвідчує досвід Німеччини, дуже ефективною системою підготовки державних службовців стала німецька модель «освіта упродовж життя» [41, 179]. Особливу увагу привертають програми проведення короткотермінових семінарів, симпозіумів, конференцій, засідань «круглі столи» у межах перепідготовки та подальшого навчання державних службовців із питань європейської інтеграції. До дискусій та обговорень із нагальних проблем керівництва освітою залучаються безпосередні виконавці, що дає можливості поєднувати теоретичні та наукові здобутки з практикою.

Загалом, аналіз стану вищої освіти в розвинених країнах світу свідчить, що цей процес був тісно пов'язаний як із зовнішніми, так і з внутрішніми чинниками, які сприяли поліпшенню рівня освіти та підготовки висококваліфікованих кадрів.

Незважаючи на суттєві відмінності в соціально-економічному розвитку, європейські країни при формуванні єдиного освітнього простору накопичили значний досвід, котрий відображається у доступності вищої освіти для всіх бажаючих, наявності умов для закінчення навчання без перешкод, організації нових форм і методів навчального процесу, виробленні стандартів освіти, здійсненні реформ у галузі державного управління вищою школою, а також підготовці державних управлінців та керівництві якістю освіти. Цей досвід став вирішальним чинником на шляху модернізації вищої освіти України та її входженні до європейського освітнього поля на засадах Болонського процесу.

Україна мала і має одну з найбільших та авторитетних систем вищої школи у світі. Однак вона формувалася та розвивалася за специфічних соціально-економічних, політичних і культурних умов. Кризовий стан освіти в Україні був спричинений цілою низкою факторів, які вона отримала у спадщок від недалекого минулого, а саме: надмірною централізацією управління та фінансування освіти у колишньому Союзі, відсутністю національної системи освіти, її заідеологізованістю та повним одержавленням, тривалою ізоляцією від світового освітнього досвіду.

На нашу думку, радянський акцент на традиційні галузі промисловості, які потребами великої кількості робітників із низькою кваліфікацією, та невисока зацікавленість громадськості у підтримці вищої освіти й високих технологій ще й досі позначаються на ситуації в Україні. Вона і надалі залишається одним із постійних виробників сталі та енергомістких товарів для країн СНД і світового ринку, не претендуючи при цьому на постіндустріальні технології. На жаль, потенціал молодих українців може ще довго марнуватися у низькотехнологічних галузях світової економіки [48].

Із сумом констатуємо, що в нашій незалежній державі реформи вітчизняного освітнього комплексу мали половинчастий характер. Нормування освітніх цілей в Україні кінця XX ст. відповідало рівню колишнього Радянського Союзу 70-х років. Звідси виток сформульованих проблем і водночас напрями їх розв'язання. Нові для вітчизняної економіки ринкові умови потребували ґрунтовних змін у системі вищої освіти України. Їх проведення в часі збіглося з реформуванням європейської освіти. Зауважимо, що спроби надати загальноєвропейського характеру вищій школі фактично розпочалися ще у 1957 році з підписання Римської угоди. Згодом ці ідеї набули розвитку в рішеннях конференції міністрів освіти 1971 та 1976 років, у Маастріхтському договорі 1992 року.

Фактично Болонський процес розпочався 18 вересня 1988 року під час урочистостей, присвячених 900-річчю Болонського університету – альма-матері європейської вищої освіти. Ректори 430 університетів в урочистій обстановці у присутності багатьох представників громадськості, урядовців та духовенства підписали Велику Хартію (Magna Charta Universitatum), де були проголошені фундаментальні засади діяльності університетів як провідних наукових і культурних центрів. Серед ВНЗ, які підписали Велику Хартію, налічували і 4 українські університети. Однак, ураховуючи бюрократизм вітчизняного освітнього комплексу, централізованість управління, вищі навчальні заклади України не поспішали виявляти ініціативи, побоючись, що вона може бути й покараною [125].

Наступні роки характеризувалися в контексті нашого дослідження запровадженням різноманітних програм під егідою ЄС, Ради Європи, що сприяли напрацюванню спільних підходів до розв'язання транснаціональних проблем вищої освіти. Це, насамперед, програми узгодження національного законодавства у сфері освіти з нормами європейських країн, розширення доступу до вищої освіти і підвищення академічної мобільності студентів та їхньої мобільності на ринку праці, створення системи навчання впродовж усього життя та багатовимірні завдання з метою зближення освітніх програм і систем у рамках численних документів TEMPUS/TACIS.

1997 року під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО було розроблено і прийнято Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій на рівні вищої освіти Європи, яку підписало 43 країни. Це був перший офіційний документ у контексті Болонського процесу, до якого приєдналася й наша держава. Вона ратифікувала зазначену угоду у грудні 1999 року. Згадана конвенція набула чинності на території України у 2000 році. Більшість учасників Лісабонської конференції і сформулювали згодом принципи Болонської декларації.

Важливе значення для формування європейської концепції *безперервної освіти* мали також документи Всесвітньої конференції з вищої освіти, що відбулася у Парижі в жовтні 1998 року [28].

Цього ж року у травні чотири країни – Франція, Італія, Велика Британія й Німеччина – підписали т. зв. Сорбонську декларацію. Цей документ був спрямований на створення відкритого європейського простору вищої освіти, який, на думку авторів, мав стати більш конкурентоспроможним на світовому ринку освітніх послуг [19].

Вважаємо за потрібне виокремити дві тези Сорбонської декларації: 1) про міжнародне визнання бакалавра як рівня вищої освіти з наданням йому права продовжувати навчання за програмами магістра і 2) про дотримання положень Лісабонської угоди. Перша теза була досить революційною для більшості країн т. зв. Старого Світу (зауважимо, що Україна зробила крок у цьому напрямі ще 1993 року). А важливість другої тези для нашої держави

полягала в тому, що всі, хто підписав її потенційно ставали й учасниками Болонського процесу.

Правове втілення ідеї Великої Хартії набули у формі Болонської декларації 1999 року. У ній 29 країн Європи взяли зобов'язання створити «європейський простір вищої освіти» на основі єдиних освітніх критеріїв і стандартів, а також модернізувати національні системи так, щоб вони пришвидшували розвиток наукового потенціалу, народного господарства і загалом прогресу всіх країн-учасниць.(додаток А).

Фундатори Болонського процесу, виходячи з розуміння нових світових реалій, прагли задовольнити їхні запити стосовно підготовки людини до життя. Вони враховували, що характер сучасної епохи визначають такі головні світові тенденції, як:

- а) глобалізація і самоідентифікація національних інтересів;
- б) становлення інформаційного та громадянського суспільства;
- в) демократизація суспільного життя й тотальне утвердження ринкових відносин;
- г) пріоритет особистості розширення її прав та свобод, духовності, культури й загальнолюдських цінностей;
- е) утвердження толерантних міждержавних відносин;
- є) зростання авторитету і значення інтелекту (наука й освіта), який поступово перетворюється на стратегічний чинник суспільного розвитку [136].

Таким чином, для вітчизняного освітнього комплексу України склалися надзвичайно сприятливі зовнішні обставини, оскільки Болонський процес чітко визначав напрям його руху. Крім того, для входження до європейського простору вищої освіти можна було використати конкретні європейські програми та проекти підтримки реформ вищої української школи.

На нашу думку, засвоєння міжнародного досвіду реформування вищої школи і застосування всіх його позитивних елементів значно прискорили цей шлях. Важливо й те, що докорінна трансформація вищої освіти в Україні

збіглася в часі з утвердженням незалежності, становленням ринкових відносин та переглядом системи цінностей першої.

Пошук шляхів докорінної перебудови вищої освіти ведеться сьогодні в усьому цивілізованому світі, про що свідчить і постійний розвиток Болонського процесу. Отримавши значні переваги в економічній, політичній, соціальній та культурній сферах, Європейська спільнота почала активно формувати й реалізовувати програму узгодження інституцій і принципів різних європейських освітньо-наукових комплексів. Спочатку, після підписання Болонської декларації, процес формування європейського освітнього поля стосувався лише університетів [33, с. 28].

Але в умовах світової глобалізації значно посилилася ще одна освітня тенденція. За приблизними оцінками, за межами своєї батьківщини сьогодні у світі проживає від 100 до 150 млн осіб, що становить близько 2% населення Землі. Саме остання обставина зумовила необхідність створення міжнародної системи ліцензування, сертифікації й акредитації, що має на меті забезпечити якість професійної підготовки з врахуванням зростання міграційних потоків трудових ресурсів. Системи освіти XXI ст. мають випускати фахівців, готових працювати не лише у своїй країні, а й за її межами. Постали важливі питання щодо наближення рівнів освіти в різних державах, створення загальноєвропейської освітньої системи з порівняльними національними переліками напрямків підготовки, близькими термінами навчання та високою якістю підготовки фахівців.

Учасники Болонського процесу почали усвідомлювати, що на шляху до реалізації всіх п'яти проголошених ним цілей перешкод значно більше, ніж видавалося у 1999 році [175]. Власне про це і йшлося у державному звіті Франції, який був поданий до Празького саміту. З'ясовано, що під час проведення національних освітніх реформ основна увага приділяється структурним змінам, зростанню мобільності студентів ВНЗ (зокрема, «вертикальної») шляхом усунення правових та адміністративних перешкод, а також забезпеченню доступу до більш повної інформації і ще вищих рівнів

освіти. Довелося визнати, що необхідно вивчити питання про шляхи включення розгалуженої мережі європейських вищих професійних закладів до Болонського процесу.

Другий етап Болонського процесу розпочався у Празі 19 травня 2001 року, де представники вже 33 країн Європи підписали Празьке комюніке. Перелічимо основні результати цієї зустрічі: 1) країни-учасники знову підтвердили свою позицію щодо цілей, визначених Болонською декларацією; 2) було високо оцінено активну участь у процесі Європейської асоціації університетів (EUA) та національних студентських спілок Європи (ESIB); 3) увиразнено конструктивну допомогу з боку Європейської комісії та окремі свої зауваження учасників щодо подальшого перебігу процесу, беручи до уваги різні цілі Болонської декларації.

Про *третій етап* Болонського науковці заговорили після 18 – 19 вересня 2003 року, коли була підписана відповідна заява в Берліні. Якщо на попередніх зустрічах міністрів розглядалися в основному проблеми вищої освіти, то вже на Берлінській конференції міністрів освіти акцентувалися питання формування єдиного європейського дослідницького простору.

Новим на Берлінському саміті також стало поширення загальноєвропейських освітніх вимог і стандартів вже й на докторські ступені. Учасники домовилися про визнання одного докторського ступеня – «доктор філософії» – у відповідних сферах знань (природничі, соціогуманітарні, економічні науки тощо). Була запропонована т. зв. формула триступеневої освіти (3 – 5 – 8), згідно з якою не менше трьох років відводиться для отримання рівня «бакалавр», не менше п'яти – «магістра» і не менше восьми років – наукового ступеня «доктор філософії».

Важливо, що освітньо-кваліфікаційні рівні і наукові ступені розглядалися як складові цілісної системи навчання особистості. Акцентовано увагу на потребі сприяння європейському простору вищої освіти. Було приділено особливу увагу важливості контролю й дотримання європейських стандартів якості освіти на всьому зазначеному просторі [146].

Крім цього, учасники Берлінської конференції наголосили на важливій ролі вищих навчальних закладів у реалізації концепції «навчання протягом усього життя». Зазначено також, що європейський простір вищої освіти та європейський простір науково-дослідницької діяльності – дві взаємопов'язані частини спільного процесу набуття знань.

До речі, знаковою подією для країн Східної Європи стало прийняття до Болонської співдружності, разом з іншими шістьма країнами. Загалом до Болонського процесу приєдналися сорок вісім країн Європи (Австрія, Азербайджан, Албанія, Андорра, Білорусь, Бельгія, Болгарія, Боснія і Герцеговина, Ватикан, Велика Британія, Вірменія, Греція, Грузія, Данія, Естонія, Ізраїль, Ірландія, Ісландія, Іспанія, Італія, Казахстан, Кіпр, Латвія, Литва, Ліхтенштейн, Люксембург, Республіка Македонія, Мальта, Молдова, Німеччина, Норвегія, Польща, Португалія, Румунія, Сербія, Словаччина, Словенія, Туреччина, Угорщина, Україна, Фінляндія, Франція, Хорватія, Чорногорія, Чехія, Швейцарія, Швеція) (додаток Б).

Вивчення документальних джерел із теми дослідження та досвіду впровадження ідей Болонського процесу дає підстави стверджувати, що не всі країни були готові до швидких освітніх змін. Слід зазначити, що проголошення країнами-учасниками принципів побудови спільного європейського освітнього простору не означало, їх швидкого втілення. Якщо точніше, то перший етап реалізації Болонських реформ вони планували виконати до початку Бергенської конференції (2005 рік). Кожній із сорока восьми Європейських країн зробити це було непросто, адже національні системи освіти характеризуються різноманітністю профілів вищої освіти та ступенів, що присвоюються випускникам, які навчалися за відповідними університетськими програмами.

Сучасними дослідниками виявлено, що інтенсивно впроваджуються ідеї Болонського процесу у тих державах, де зацікавленість і реальні об'єктивні можливості прийняти великі контингенти іноземних студентів. Та налічується чимало й таких країн, що обрали тактику «малих кроків»,

акцентуючи лише вигідні для національних потреб напрями інновацій у вищій освіті, тому Бергенська зустріч підтвердила зміну дій зі створення майбутніх планів на практичне втілення освітніх трансформацій у життя [7], а саме:

- прийняття спільної структури кваліфікаційних рівнів Зони європейської вищої освіти з обов'язковою розробкою національних структур кваліфікаційних рівнів до 2010 року [початок робіт у цьому плані назначено на 2007 рік];

- ухвалення директив та стандартів забезпечення якості освіти, створення запиту до ENQA, EUA, ESIB, EURASHE для розробки подальших пропозицій стосовно останньої;

- подальше наголошення на важливості соціального виміру вищої освіти, що включає академічну мобільність (але не лімітується нею);

- необхідність взаємодії між Зоною європейської вищої освіти та іншими частинами світу («зовнішній вимір»);

- зростаюча важливість адресації розвитку Зони європейської вищої освіти після 2010 року.

Потрібно зазначити, що механізм євроінтеграції вищої освіти передбачав створення спеціалізованих міжнародних офіційних структур. Сьогодні останні класифікують на дві великі групи – т. зв. «велику» і «малу робочу». До першої увійшли представники (по 1 – 2 особи) від кожної країни, що підписала декларацію. Друга група включає керівний комітет (правління), очолюваний президентською владою ЄС, котрий має спостерігати за роботою в періоди між зустрічами міністрів. На засідання обох груп запрошують членів різних неурядових організацій, які представляють інтереси університетських та студентських спільнот.

Додано, що на Берлінському саміті (2003 року) було визначено Групу підтримки (контролю) Болонського процесу для організації поточної перевірки результатів та підготовки звіту за визначеними пріоритетами конфедерацій промисловців і роботодавців Європи (UNICE). Вона збирається не менше двох разів на рік. Очолює Групу підтримки Болонського процесу

представник тієї країни ЄС, у якій відбуватиметься зустріч міністрів. У дворічні проміжки між цими зустрічами відбувається багато відповідних заходів, конференцій, семінарів тощо [10, с. 54 – 57].

Приєднання України до Болонського процесу ввело до наукового обігу немало нових понять і термінів, які використовуються в європейських країнах та пов'язані зі створенням єдиного європейського освітнього простору. Потрібно звернути увагу на їх важливу роль у підвищенні мобільності наших студентів, їхньої конкурентоспроможності на ринку праці за кордоном.

Ключовими поняттями в переліку завдань Болонського процесу, обов'язкових до виконання в короткий термін для тих університетів, які мають намір увійти чи увійшли до нього, є поняття *Європейської системи трансферу й акумуляції кредитів (залікових балів) [ECTS]*, а також поняття *додатку до диплому [DS]*, відповідно до системи ECTS та її компонентів.

Європейська система трансферу та акумуляції кредитів (ECTS) увиразнює для студента системний опис освітніх програм (або навчальних планів) шляхом кількісної оцінки їх компонентів у залікових балах (кредитах). Зазначена оцінка складових освітніх програм (предметів, модулів, блоків) у кредитах базується на повному навчальному навантаженні студента, необхідному для досягнення їхніх декларованих цілей (відповідних знань, умінь, навичок).

ECTS запроваджується в Європі з 1989 року. До речі, ця система була перевірена упродовж пілотних проектів та вдосконалена у 145 європейських університетах. ECTS дає можливість: 1) підтримати мобільність студентів у межах країн-учасниць і, крім того, забезпечити взаємне визнання навчальних досягнень майбутніх фахівців за періоди студій у різних університетах (і навіть різних країнах); 2) акумулювати досягнення студента в умовах вибору ним власної траєкторії й темпу навчання; 3) полегшити навчальні програми для читання та порівняння студентам (як місцевим, так і іноземним).

Перелічимо головні складові ECTS обов'язкового євростандарту Болонського процесу, як:

1. ECTS базується на угоді, що 60 кредитів вимірюють повне навчальне навантаження студента за один навчальний рік (відповідно 30 кредитів за один семестр, 20 кредитів – за триместр).

2. Повне навчальне навантаження охоплює всі види роботи студента, включаючи його самостійні заняття, підготовку до іспитів, їх складання, практику, тощо.

3. Кредити оцінюють усі компоненти річної навчальної програми: модулі, навчальні курси, практику, дипломне проектування тощо і відображають лише обсяг навчальної роботи, необхідної студенту для їхнього виконання та засвоєння, у співвідношенні до повного обсягу роботи за навчальний рік (60 кредитів). Кредити не оцінюють складності або відносного рівня окремих курсів, предметів чи інших компонентів навчальної програми.

4. Кредити є також шляхом кількісної оцінки навчальних досягнень. Студент отримує кредити лише за ті компоненти програми, в яких досяг сформульованих цілей і виконав усі необхідні роботи, а також склав іспит або пройшов іншу передбачену навчальним планом форму контролю.

5. Успішність студентів визначається в національній шкалі оцінок. Ефективною практикою вважається дублювання останньої в залікових книжках студентів та інших відповідних відомостях у шкалі оцінок ECTS. Наведена далі порівняльна таблиця дає уявлення про співвідношення української шкали оцінок та шкали ECTS (табл. 2.1).

Примітка до таблиці: Оцінки двох останніх рядків таблиці стосуються двох різних типів неуспішних студентів. Зокрема оцінка FX означає «недостатньо» (студенту необхідно трохи більше роботи для заліку курсу); тоді як оцінка F «незадовільно» (потрібен значно більший обсяг роботи для заліку курсу). Обидві ці оцінки виставляються у залікові або екзаменаційні відомості, але не у залікову книжку студента, так само, як це практикується відносно української оцінки «незадовільно».

Таблиця 2.1

Співвідношення української шкали оцінок та шкали ECTS

Шкала ECTS	Статистичні критерії шкали ECTS	Відповідні рівні чинної української шкали успішності	Співвідношення між національною шкалою та ECTS
A – excellent	кращі 10%	відмінно	5 – відмінно
B – very good	Наступні 25%	добре	4,5 – дуже добре
C – good	Наступні 30%		4 – добре
D – satisfactory	Наступні 25%	задовільно	3,5 – цілком задовільно
E – sufficient	останні 10%		3 – задовільно
FX	два типи неуспішних студентів	незадовільно	2.5 – недостатньо
F – fail			2 – незадовільно

Отже, як уже зазначалося у п. 2.1, Болонський процес має на меті структурне реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм і зумовлені ними інституційні перебудови у вищих навчальних закладах Європи [105, с. 81 – 184]. Його кінцевими завданнями було проголошено створення до 2010 року європейського наукового та освітнього простору задля уможливлення працевлаштування випускників ВНЗ, поліпшення мобільності фахівців на європейському ринку праці, а також зростання конкурентоспроможності європейської вищої школи.

На всіх етапах Болонського процесу притаманні такі характерні особливості, як добровільність; полісуб'єктність; європейське освітньо-культурне підґрунтя; збереження національної специфіки освітніх систем різних країн Європи; багатоваріантність; гнучкість; відкритість; поступовий перебіг [83, с. 10 – 4].

Закономірно, що у зв'язку зі вступом України до Болонського процесу вітчизняна вища освіта розвивається з урахуванням його вимог і

рекомендацій. Це створює широке поле діяльності для українських педагогів-науковців, оскільки пропонується освітньо-інтеграційний процес має забезпечуватися в теоретичному і практичному аспектах.

Наголосимо, що входження вищої школи України до міжнародного освітнього простору визнається сьогодні важливою складовою її модернізації в контексті інноваційної моделі розвитку.

Таким чином, у п. 2. 1 ми висвітлили мету, завдання, зміст і структуру Болонського процесу

2.2. Розвиток вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу.

Проблема врегулювання розвитку вищої освіти в Україні у контексті Болонського процесу надзвичайно актуальна, оскільки порушує питання адаптування першої до загальноєвропейського освітнього простору.

Якість вітчизняної освіти визначалася зусиллями кращих представників професорсько-викладацького складу наших університетів, видатних вчених історика М. Костомарова, хірурга М. Пирогова, фізика М. Авенаріуса, таких як В. Антоновича, В. Вернадського, М. Грушевського, М. Драгоманова та ін. У ХХІ ст. загальна і професійна освіта має бути фундаментальною. Це стане відповіддю на численні виклики сучасного глобалізованого світу й водночас обов'язковою умовою розвитку наукового потенціалу України, гарантією її виходу на рівень країн, де інтелектуальна еліта здатна створювати і впроваджувати високі технології.

Перебудова вищої освіти України в рамках Болонських перетворень має бути спрямована на її розвиток і набуття нових якісних ознак. Водночас необхідні трансформації освітньої сфери не передбачають втрати кращих її вітчизняних традицій чи заперечення національних ознак якості освіти [55; 57].

Приєднання нашої країни до Болонського процесу потрібно розцінювати не як революційну подію, що похитне засади вітчизняної вищої освіти, а як планомірну інтеграцію української вищої школи до європейського і світового

освітнього та наукового простору.

Адаптація освітнього законодавства України до відповідних критеріїв Європейського Союзу – це не стільки впровадження вітчизняних нормативно-правових актів, розроблених з урахуванням європейських вимог і правил, скільки тривалий процес узгодження рекомендацій, вироблених країнами – учасниками процесу, а також створення зони європейської вищої освіти з одночасним забезпеченням пріоритетів національної системи вищої школи [77; 83].

Зрозуміло, що для того, «йти в ногу з життям», на рівних співпрацювати з європейськими університетами, ми маємо вчитися демократії, особистісної самореалізації у повсякденному житті, у громадянському суспільстві. Нам треба щоденно, «по краплині вичавлювати із себе все рабське», не притаманне європейцям, громадянам вільних високо розвинутих держав.

Демократизація системи вищої освіти, як і демократизація цілого суспільства, передбачає складні і тривалі зусилля, довгу і важку працю, наполегливе і систематичне виховання академічної спільноти й студентства в гуманістичному дусі.

Шлях нашої держави до європейської інтеграції – це своєрідний рух до демократії, інформаційного суспільства, соціально орієнтованого ринкового господарювання на засадах пріоритетного забезпечення прав та свобод людини і громадянина. Разом з тим, проголошуючи курс на Болонські трансформації у сфері освіти, слід узяти до уваги численні застереження науковців щодо багатьох загроз і ризиків Болонського процесу.

По-перше, можливий відплив кращих наукових та педагогічних кадрів, висококваліфікованих фахівців, талановитих і перспективних студентів.

По-друге, має місце різне ставлення до змісту навчання, фундаментальної науки.

Третій ризик стосується вітчизняної навчально-матеріальної бази – у нас вона застаріла на 70%. І зрештою, суттєвим бар'єром на шляху інтеграції стає наш украй низький рівень добробуту, інші соціальні негаразди.

Дещо наївною видається думка про швидке автоматичне запозичення найкращого досвіду іноземних освітніх систем. Висмикнутий із певної системи елемент, перенесений в іншу систему з іншими якісними характеристиками, часто-густо не приживається. Історія української системи освіти знає чимало таких прикладів. Тому неприпустимими є помилки у практиці запозичень та технології впровадження сторонніх системних компонентів розвинутого демократичного суспільства в умовах правового поля України. Це може призвести до невиправданих утрат.

Як ми вже зазначали, інтеграція освітніх систем має супроводжуватися і підтримуватися створенням відповідного правового поля. Радою ЄС було продеклароване бажання сприяти адаптації законодавства України до норм ЄС. Проте потрібні воля і зусилля наших освітян, науковців та законодавців щодо формування правових засад вищої школи, які б відповідали інтересам українського суспільства й адекватно сприймалися б Європейським Союзом [115].

Багато сучасних фахівців працювали над створенням стандартів вітчизняної вищої освіти. Адже їх відповідність (чи невідповідність) певним критеріям суттєво впливає на процес інтеграції в європейський освітній простір як показник рівня функціонування (наявності) освітнього правового поля України. Наша держава, на жаль, поскупилася виділити потрібні кошти на процес стандартизації, що стало однією з причин важкості його перебігу і не зовсім вдалого завершення.

Аби вступити до Болонської співдружності, Україні треба було зробити два істотні кроки: по-перше, провести ґрунтовний порівняльний аналіз вітчизняної системи науки й освіти з європейською (за болонською моделлю); а по-друге, за результатами цього аналізу визначити, що потрібно змінити у відповідній вітчизняній сфері і які започаткувати реформи. Починаючи з 1999 року, Україна виконала великомасштабний і дуже складний за змістом обсяг робіт, спрямованих на входження до Болонського процесу.

Належно скоординовані й активні зусилля Україна звершувала у

зовнішній політиці на рівні вищого керівництва держави. Зокрема, питання реформування вітчизняної освіти України висвітлювалися в Указі Президента України від 14 вересня 2000 року (№ 1072) «Про Програму інтеграції України до Європейського Союзу», а також і всередині країни на рівні Міністерства освіти й науки України, Асоціації ректорів, Української академії наук, численних наукових товариств та громадських організацій [90; 91; 92; 170].

Стосовно приєднання до Болонської декларації Міністерство освіти і науки України звернулося до міністрів освіти країн Європи. Від абсолютної більшості з них отримані запевнення в підтримці нашої країни на шляху освітніх реформ. Проведені переговори з чільними представниками Європейського Союзу та Ради Європи також підтвердили їхню солідарність із нашими устремліннями [140]. Хоча, безумовно, вирішальну роль відіграла таки наша власна робота з модернізації вищої освіти – як у загальнонаціональному масштабі, так і в кожному університеті й інституті зокрема.

Повторимо, що державне керівництво зосередило головну увагу на виробленні нормативно-правових і організаційних заходів, які мали забезпечити входження України до Європейського освітнього простору. Так, Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти, підписана Президентом України, успішно пройшли експертизу Ради Європи [60; 61; 64; 118].

Власне для цього до України приїздили спеціальні комісії експертів, які не тільки вивчали ці закони, а й обговорювали їх з народними депутатами, ректорами, студентами і представниками численних громадських організацій. Закордонні експерти безпосередньо в наших університетах і коледжах ознайомлювалися із практикою впровадження задекларованих законодавством норм. Важливою подією в контексті приєднання України до Болонської співдружності став міжнародний семінар «Реформування вищої освіти і Болонський процес», який працював 25 – 26 листопада 2003 року в Києві за

участю групи експертів Ради Європи на чолі з головою Комітету вищої освіти та досліджень Ради Європи п. Є. Берганом.

Висновок європейських експертів був позитивним. За період 1993 – 2004 рр. вищі навчальні заклади України разом із провідними університетами Європи виконали 135 проектів TEMPUS/TACIS, що дало змогу запровадити спільні навчальні програми, нові принципи управління вищою освітою, а також підготувати умови до вступу в Болонський процес [19, с. 127].

Четвертий саміт Болонського процесу «Загальноєвропейський простір вищої освіти – досягнення цілей» відбувся на конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти у м. Берген 19 – 20 травня 2005 року. Крім країн, що є членами Bologna follow-up group – BFUG та Європейської комісії, у Бергенській конференції взяли участь такі міжнародні організації (у ролі консультативних членів), як Рада Європи; Асоціація Європейських університетів, Європейська асоціація закладів вищої освіти, Національні спілки студентів Європи, Європейський центр вищої освіти ЮНЕСКО [175; 216].

На конференції у Бергені Україну було прийнято повноправним членом Болонської співдружності. Учасники саміту також прийняли рішення розширити коло консультативних членів БП, приєднавши до нього Пан'європейську інституцію міжнародної освіти (Education International (EI) Pan-European Structure), Європейську асоціацію забезпечення якості вищої освіти (the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) та Спілку конфедерацій промисловців та роботодавців Європи (the Union of Industrial and Employers Confederations of Europe UNICE).

Вирішальним чинником входження України до єдиного європейського освітнього простору є досягнення її системою вищої освіти основних цілей Болонського процесу; а саме:

- побудови європейської зони вищої освіти як передумови розвитку мобільності громадян із можливістю їхнього працевлаштування, що передбачає формування та зміцнення інтелектуального, культурного,

соціального й науково-технічного потенціалу України;

- посилення міжнародної конкурентоспроможності як національної, так і європейської систем вищої освіти, підвищення їхньої престижності у світі;
- змагання з іншими системами вищої освіти за студентів, вплив, гроші та престиж;
- підвищення визначальної ролі університетів як носіїв національної та європейської свідомості у розвитку вітчизняних та загальнолюдських культурних цінностей;
- досягнення більшої сумісності та порівнюваності систем вищої освіти [57, с. 42 – 44].

Для реалізації перелічених завдань в Україні введено ступеневу структуру вищої освіти, формується система стандартів останньої із застосуванням європейських критеріїв, механізмів та методів оцінювання її якості.

Разом з тим, вітчизняним освітянам необхідно ще докласти максимум зусиль, аби передусім домогтися :

- визнання всіма учасниками освітнього процесу факту, що в системі вищої освіти України історично утвердилося просторове і часове поєднання академічної освіти та професійної підготовки, тобто здобуття особою академічної та професійної кваліфікацій;
- завершення нормативного та методичного забезпечення освіти громадян України за двоступеневою структурою вищої академічної освіти, яка відповідає її базовому і повному рівням, та професійної підготовки за дворівневою структурою вищої професійної освіти (освітньо-кваліфікаційні рівні молодшого спеціаліста та бакалавра-спеціаліста-магістра);
- гармонізації стандартів вищої освіти з відповідними освітніми вимогами провідних університетів і професійних спілок європейських країн та з прийнятими в Європі критеріями, механізмами й методами оцінювання якості вищої освіти (наприклад, застосування тестових технологій оцінювання успішності навчання, сертифікації фахівців тощо);

- організації навчального процесу за модульним принципом та системою кредитних залікових одиниць;
- уведення прийнятних для Європи градацій дипломів, ступенів, академічних кваліфікацій і додатків до дипломів;
- створення умов для розширення мобільності студентів, викладачів, дослідників та управлінців.

Досягнення цілей Болонського процесу неможливе без застосування таких складних і багатоаспектних механізмів та інструментів, як:

- перехід до чіткої структури ступенів освіти (прозорість, порівнюваність);
- упровадження Європейської кредитної трансферної системи (далі – ECTS – European Credit Transfer System);
- забезпечення зближення систем контролю якості вищої освіти й акредитації [23; 52; 125].

Сьогодні продовжується становлення нової парадигми економічних відносин, у якій найголовнішою складовою є знання. У ХХІ ст. визначальним загальносвітовим принципом є глобалізація, а головним фактором її проявів – розмивання національних бар'єрів і все глибше занурення країн у високотехнологічне, до речі, об'єктивно вороже для нас, українців, середовище. Власне такі інноваційні чинники нашого часу сьогодні визначають магістралі розвитку людства.

Проблемою залишається підготовка до міжнародної співпраці випускників українських вишів, які б на рівних могли конкурувати зі спеціалістами й магістрами престижних європейських і заокеанських ВНЗ, почувуючись себе захищеними у нашому складному світі. На жаль, з усієї продукції, яку виробляє Україна, лише 0,3% є високотехнологічною. Тільки кожне двадцяте вітчизняне підприємство застосовувало у 2004 році інноваційні технології.

Інноваційна тріада «*освіта – наука – виробництво*» у нас працює неефективно. Що ж спричиняє цей негативний факт? Розрив між зазначеними

складовими інноваційного процесу, його недостатня законодавча забезпеченість, а ще радше – ігнорування наявної законодавчої бази, концентрація зусиль великого приватного капіталу на експлуатації природних монополій, людських ресурсів, незацікавленість капіталу у запровадженні НТП, брак відповідних державних ініціатив до зміни чинного порядку – усе це разом призводить до сумних наслідків [4; 7; 8; 30; 33; 56; 62; 123].

Україна, попри всі заяви урядів щодо інноваційного характеру економіки, «впевнено» стала на шлях сировинного, екстенсивного розвитку. Скажімо, у 2010 році частка сировинної складової ВВП сягнула майже 2/3, тоді як, наприклад, у Швеції, Фінляндії, Малайзії й Сінгапурі цей відсоток не перевищує кількох одиниць. Між іншим, у Росії цей показник становить майже 70%. Отже, ми маємо визначитись зі шляхом свого розвитку, тому що, як кажуть англійці, потрібно плисти не за течією, не проти течії, а туди, куди потрібно.

Аналізуючи проблему доцільності приєднання української вищої освіти до Болонського процесу, необхідно ще раз наголосити на раціональних чинниках такого кроку.

Перша причина – суто економічна. Піднятися в економічному розвитку можна лише через розвиток згаданої інноваційної тріади. Для рішучого стрибка в народногосподарському комплексі країни потрібні значні інноваційні зрушення в усіх сферах державного та суспільного життя. Наприклад, для створення потужної основи електронного виробництва необхідно десятки мільярдів доларів, тоді як для освоєння інформаційних технологій, вироблення інтелектуальної продукції – в сотні разів менше. В Україні для цього наявні відповідно підготовлені фахівці та певний досвід.

Ще однією вимогою законодавчого урегулювання вітчизняної освіти є *посилення ролі і відповідальності держави за стан справ у вищій школі.* Цей процес має проходити водночас із підвищенням *автономної самостійності ВНЗ – університетів.* Передусім ідеться про зміни до Закону «Про освіту»: необхідно добитися, щоб у державному бюджеті 10% на фінансування освіти

обчислювалося не від національного доходу, як нині, а від ВВП. Це суттєво збільшить частку державного фінансування у кошторисі витрат вищих навчальних закладів.

Однак потрібно зазначити, що частка держави у фінансуванні університетів сягає 40%, а плата за навчання юридичних осіб, тобто простих людей, які з усіх сил намагаються вчити дітей, перевищила вже 55%. Такого співвідношення немає ніде у світі, навіть у США цей показник набагато скромніший. В українських державних університетах частка студентів, які навчаються на контрактній основі, перевищує 80%. Особливо це стосується відомчих ВНЗ. Це ще одна підстава для кардинальної передачі всіх відомчих вищих навчальних закладів у підпорядкування Міністерству освіти й науки України. Можливо, на деякий час буде зроблено виняток для університетів і академій силових міністерств та Міністерства охорони здоров'я України.

У чинних вітчизняних освітніх законопроектах передбачається посилення автономії ВНЗ, демократизація їхнього життя. Це означає надання права відповідним керівникам, вченим радам *самостійно* формувати *штатний розпис, вносити зміни до бюджету*. До речі, внесено низку змін до Бюджетного та Земельного кодексів, законів України «Про податок на додану вартість», «Про електроенергетику» тощо [62; 63; 66].

Не менш важливими чинниками приєднання України до Болонського процесу є *доступність* навчання, *держзамовлення* й *перспективи* обсягів підготовки студентів. Критична демографічна ситуація в сучасній Україні потребує негайних дій з боку уряду у розв'язанні цих проблем.

Постановою Верховної Ради України урядові доручено розробити адекватні заходи щодо врахування наявності демографічної кризи, що спричинила загострення потреби у фахівцях. Передусім ідеться про більш жорсткі вимоги до ліцензування численних філій вищих навчальних закладів, які заповнили Україну від столиці до найдальшого райцентру. Передбачається відкриття філії лише за наявності трьох факультетів, що перешкодить появі т. зв. псевдо-освітніх навчальних закладів. Крім того,

обов'язковим стане зазначення у Дипломі повної назви ВНЗ.

XXI ст. час для домінування освіти в нашому житті. Вищі навчальні заклади, університети мають стати центрами політичного, економічного й культурного життя України. Справжній розквіт країни розпочнеться з підвищення ролі і місця вищої школи в її житті.

Основний зміст Болонської декларації полягає в тому, що країни-учасниці зобов'язалися протягом 10 років здійснити реформування освітньої системи. Їх вихідні позиції в декларації формулюються так: «Європа знання» – це визнаний і нічим не замінний фактор соціального й гуманітарного розвитку, абсолютно необхідний компонент для становлення та збагачення поняття «громадянин Європи», забезпечення для громадян Європи можливостей і необхідних компетенцій для відповіді на виклики нового тисячоліття, а також розвитку загальних цінностей, належності до загального соціального й культурного простору». Болонська декларація виокремила проблему створення європейської системи вищої освіти як ключовий момент для розвитку мобільності громадян, їхньої затребуваності на ринку праці, глобального розвитку континенту [55; 73; 136].

Стисло подаємо центральні положення Болонської декларації:

1) створення системи академічних ступенів, що були б максимально порівнюваними, зокрема, завдяки повсюдному введенню уніфікованого додатка до диплома або еквівалентного йому документа, запропонованого ЮНЕСКО (сьогодні навіть у межах однієї країни можна знайти відмінні системи підсумкової атестації, що відображені у присвоєнні відповідних кваліфікацій). Єдина система академічних кваліфікацій у «болонських» країнах сприятиме формуванню єдиного європейського ринку високо-кваліфікованої праці, а також міжнародній конкурентоспроможності європейської вищої освіти;

2) перехід на дворівневу систему вищої освіти: бакалаврат (не менше трьох років) і магістратуру. Закінчення бакалаврату як завершеної вищої освіти надає право займати вакансії на європейському ринку праці;

3) введення системи кредитів і відповідних їм механізмів оцінювання. Система кредитів ECTS (European Credit Transfer System) має спонукати до мобільності студентів, для яких бажано один семестр навчатися поза стінами «свого» ВНЗ, у т. ч. за кордоном, із можливістю перезарахування результатів атестації з прослуханих навчальних дисциплін. Принцип мобільності, до речі, поширюється не тільки на студентів, а й на викладачів [52; 54; 124; 132].

Першочергова мета Болонського процесу – не уніфікація освітніх систем, а їхня взаємовідповідність, порівнюваність, сумісність. Це досягається завдяки близькій за структурою і змістом моделі додатка до диплома, розробленого Європейською комісією, Радою Європи та ЮНЕСКО/SEPES, яка передбачає, серед іншого, відомості про загальну структуру освітньої системи і місце в ній певної кваліфікації. Без цієї інформації диплом фактично не дійсний.

Пріоритетним завданням освітньої реформи є ретельний аналіз стану вищої школи України. Адже в нас дотепер немає повної чіткості у співвідношенні різних освітніх циклів, ступенів та різних кваліфікацій. Норми закону й постанови уряду з проблем освіти не узгоджені між собою.

З огляду на це основними напрямками роботи вітчизняних освітян щодо реалізації Болонського процесу постають:

- адаптація до українських умов системи, побудованої на двох основних циклах навчання;
- впровадження у практику системи залікових одиниць (система кредитів) і відповідних механізмів оцінювання;
- участь у створенні й діяльність наднаціональних систем оцінювання якості освіти, наприклад, шляхом залучення до проектів Асоціації європейських університетів [75; 83; 84].

Як уже зазначалося, насамперед необхідно впровадити додаток до диплома, рекомендований ЮНЕСКО, Радою Європи та Європейською комісією. Для цього слід чітко законодавчо визначити статус європейського додатка до диплома, а потім організувати заміну додатків до дипломів за

аналогією із практикою заміни паспортів на документи нового зразка. Цей процес включає два етапи.

Перший – визнання рівнозначності європейського й українського додатків до диплома, а також визначення терміну, протягом якого ВНЗ мають право видавати документи як національного, так і європейського зразків.

Другий етап передбачає повний перехід усіх закладів вищої освіти на єдиний додаток до диплома. На наш погляд, другий етап закономірний – із огляду на потребу уніфікації українських документів відповідно до міжнародних стандартів. Можливий і такий варіант: громадянам, що мають у дипломі додаток старого зразка, видають додатково додаток європейського зразка з метою надання можливості працевлаштування за кордоном.

Після запровадження в українські реалії європейського додатка до диплома можна розпочинати формування системи дворівневої освіти, що охоплює цикли двоступеневий (3 – 4 роки) з одержанням ступеня бакалавра і післяступеневий (1 – 2 роки після першого циклу) з одержанням ступеня магістра й (або) доктора (за загальної тривалості навчання 7 – 8 років). Проблема переходу України до європейського варіанта дворівневої освіти полягає в тому, що в нас історично склалася інша освітня структура вищої школи: остання включає вищу і післядипломну (освіту дорослих), причому вища освіта не дає наукового ступеня та складається з трьох ступенів: бакалавр, спеціаліст, магістр. Післядипломна освіта поєднує підвищення кваліфікації, перекваліфікацію, одержання другої вищої освіти, аспірантуру (не більше 3 – 4 років) із присвоєнням наукового ступеня кандидата наук та докторантуру (не більше 3 років) із присвоєнням наукового ступеня доктора наук.

Один із варіантів розв'язання зазначеної проблеми полягає в тому, щоб залишити два ступені одержання вищої освіти з трьох, відповідно до українського законодавства. Болонська декларація не нав'язує учасникам її назв ступенів. Досить того, щоб останні були порівнюваними з бакалавром і магістром. Основна складність упровадження дворівневої системи вищої

освіти у вітчизняних полягає як у законодавчому врегулюванні цього питання, так і в розробці нормативних документів – нового покоління програм і стандартів вищої освіти для бакалаврату й магістратури, а також у визначенні набору кваліфікаційних компетенцій цих фахівців відповідно до посадових виробничих функцій, затребуваних європейським ринком праці.

Окремого законодавчого, а також процесуального й фінансового розв'язання потребує проблема післядипломної освіти у сфері підвищення кваліфікації, перекваліфікації та другої вищої освіти, що здійснюється сьогодні переважно за кошти фізичних і юридичних осіб, як правило, без відриву від виробництва, знижуючи ефективність та якість такої освіти загалом.

Щодо учених ступенів сьогодні накопичено значний досвід різних країн стосовно їх модифікації та збереження. Оскільки наявна в Україні система прекрасно вписується в європейську концепцію «навчання протягом усього життя», їх доцільно зберегти. Потрібно лише вирішити, як зіставити два наукові ступені кандидата і доктора наук з одним європейським – доктора. Це можна зробити за такими двома критеріями; як терміни навчання та його якість. Український учений ступінь кандидата наук за термінами порівнюваний з європейським ступенем доктора. Залишається не розв'язаним і проблематичним питання щодо статусу ученого ступеня доктора наук у системі освіти Європи.

Наступним завданням вітчизняних освітян є упровадження системи кредитів (залікових одиниць трудомісткості) на кшталт ECTS – європейської системи перезарахування залікових балів, що передбачає перезалік обсягу вивченого матеріалу і термінів навчання за кордоном.

Мета ECTS – забезпечення порівнюваності національних систем освіти за змістом навчальних дисциплін (курсів) і за термінами навчання. Для цього доцільно розробити шкалу зіставлення української системи освіти з кредитною. Постановою уряду можна було б затвердити методику переведення нормативів державного освітнього стандарту у кредитну систему

зادля однакового її застосування на території України.

Така методика має передбачати можливість переведення не тільки академічних годин навчального плану у кредити, а й кредитної системи – у формат державного освітнього стандарту.

Нелегким завданням у рамках Болонського процесу постає сприяння мобільності викладацького персоналу і студентів, її розвиток, що здійснюється з ініціативи як уряду, так і самих ВНЗ. На рівні урядових програм регулюється порядок прийому іноземних студентів до українських ВНЗ. Цей прийом до державних освітніх установ здійснюється за кошти бюджету відповідно до міжурядових угод. У Болонській декларації закладена інша концепція – не на основі двосторонніх угод між урядами, а шляхом усунення будь-яких перешкод до вільного пересування викладачів і студентів. За створення належних умов для академічної мобільності сьогодні відповідають власне ВНЗ. Із їх ініціативи за підтримки місцевої влади відкривають і розвиваються міжвузівські та регіональні центри міжнародного співробітництва й академічної мобільності, що сприяють ефективному проведенню міжнародної й зовнішньоекономічної діяльності у сфері освіти.

Такі програми потребують спрощення візового та реєстраційного режиму для студентів і викладачів: українських – на території європейських держав, іноземних – на території України. Крім того, мобільність і співробітництво викладацького персоналу українських ВНЗ на європейському рівні мають здійснюватися як шляхом партнерства між закладами вищої освіти, так і на основі міждержавних угод та спеціальної державної програми.

Сьогодні особливо актуальним є співробітництво в забезпеченні якості освіти. Національна система акредитації освітніх установ в Україні активно працює, полегшуючи її входження до Болонського процесу. Вищим навчальним закладам, які одержали державну акредитацію, видається відповідний сертифікат, що встановлює або підтверджує на черговий термін статус ВНЗ, перелік спеціальностей, що пройшли державну акредитацію та за якими ВНЗ має право видавати випускникам документи державного зразка

про вищу освіту, а також ступені вищої освіти і кваліфікації.

Створення національних акредитаційних агентств – тільки перший етап організації європейського співробітництва у сфері забезпечення якості освіти. Другий етап – об'єднання всіх цих агентств у єдину мережу на кшталт КМОА (Європейської мережі забезпечення якості у вищій освіті).

До того ж передбачається формування акредитаційних агентств, які не залежать від національних урядів і міжнародних організацій. Оцінювання ґрунтуватиметься не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях і навичках (компетенціях), що їх набули випускники. Водночас окреслюється введення стандартів транснаціональної освіти.

Надзвичайно потрібні сьогодні законодавчі й нормативні документи, які дадуть можливість організовувати таку експертизу та офіційно визнавати її результати.

У рамках реалізації Болонської декларації необхідно забезпечити привабливість зони європейської вищої освіти, європейського підходу до неї. Насамперед визначимо, що означає європейський підхід до вищої освіти і як він співвідноситься з традиціями вітчизняної вищої школи. Згідно з європейськими традиціями вищої школи, класична модель університету синтезувала гуманістичні цінності європейської культури й прагнення до наукове пізнання, тобто потребу вільного дослідження істини.

А наш вітчизняний університет відразу після створення став розглядатися не як «учене співтовариство», а як навчальна установа, підзвітна державі. Звідси й виник суттєвий розрив між університетською освітою в Україні і фундаментальною наукою, по суті, закріплений у сучасному законодавстві в галузі наукових досліджень і вищої школи. У вітчизняному Законі «Про вищу освіту», на жаль, відсутня законодавча вимога, про наукову діяльність, відповідальність та винагороду за неї співробітників освітньої установи. Разом з тим, ідеться про те, що вищі освітні установи можуть займатися науково-дослідною діяльністю. Цей розрив призвів до того, що наші випускники університетів найчастіше неконкурентоспроможні на

світових ринках висококваліфікованої праці, а вітчизняна наука втрачає основу механізму кадрового оновлення.

Необхідно змінити статус наших вітчизняних університетів, але не тільки реалізуючи комплекс правових заходів, а насамперед уживаючи комплекс виховних, просвітницьких та інших заходів, що формують у суспільній свідомості нове ставлення до університетів як науково-освітніх установ.

І останнє... Участь України в Болонському процесі потрібно розглядати у контексті розвитку не лише професійної вищої освіти, а й національної школи, усього вітчизняного суспільства. Причетність до Болонських реформ – це й освітня проблема, і проблема нашої затребуваності на європейському ринку праці. Будь-яка держава регіону може сприяти реалізації Болонського процесу, зокрема шляхом регулювання ринку праці й трудового законодавства. Тому насамперед необхідно узгодити національну систему освіти з міжнародним ринком праці.

У багатьох країнах чітко розмежовано освітній ступінь, який надається університетами й означає рівень освітньої підготовки з певного напрямку (спеціальності), і кваліфікаційний рівень, що може визначатися як державою, так і роботодавцем чи професійною асоціацією (або навіть громадським об'єднанням). В Україні за результатами державної атестації випускника ВНЗ державною комісією, до складу якої, як правило, входять викладачі та посадові особи вищого навчального закладу, йому присвоюється єдиний освітньо-кваліфікаційний рівень.

Тому конкуренція на ринку праці не спричиняється компетенціями випускника, бо законодавство не передбачає перевіряти їх при прийомі на роботу. Традиції європейських роботодавців суперечать такій спрощеній практиці найму на роботу. Тому в Україні сьогодні існує нагальна потреба вдосконалення системи атестації власне фахового (кваліфікаційного) рівня. Передовсім слід визначити освітній та кваліфікаційний (назви професійної роботи) статуси бакалавра і магістра, адаптовані до вимог ринку праці,

спрямованість (академічну або професійну), зміст і терміни їх підготовки, а також обсяги прийому і критерії зарахування на магістерські програми.

Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання випускників мають бути застосованими і практично використаними на користь усієї Європи; всі академічні ступені й інші кваліфікації – затребуваними європейським ринком праці, а професійне визнання кваліфікацій – полегшеним. У цьому контексті потребує розв’язання проблема працевлаштування випускників освітньо-кваліфікаційного рівня 75; 78; 85].

Сьогодні в Україні ступінь бакалавра визначено як освітньо-кваліфікаційний рівень фахівців тільки з базовою вищою освітою, у зв'язку з чим у багатьох галузях (освіта, медицина, наука тощо) їх використання є проблематичним, оскільки у класифікаторі професій для бакалаврів передбачено дуже мало первинних посад (або й зовсім немає). Нормою було б, якби громадянин навчався в базовому форматі на бакалавра, отримував повну вищу професійну освіту, потім працював там, де його диплом визнається, та доучувався на магістра. Таким чином можна розв’язати проблему працевлаштування випускників та забезпечити умови для навчання упродовж життя [132].

На основі опрацьованої літератури доходимо висновку, що провідними напрямками модернізації вітчизняної вищої освіти у контексті Болонського процесу можна вважати:

- її стандартизацію;
- реалізацію компетентнісного підходу;
- інтенсифікацію вивчення мов та математики;
- упровадження ІКТ до навчального процесу;
- інтеграцію її природничих і гуманітарних складових з.

Отже, у п. 2.2 ми висвітили специфіку вступу України до Болонського процесу.

2.3. Стандартизація та інтеграція сучасної вищої освіти.

Однією з важливих складових стандартизації й інтеграції вищої освіти у світовий освітній простір є її *якість*.

На нашу думку, якість освіти лише певною мірою орієнтована на освітні стандарти. Вона визначається не стільки кредитами, які вимірюють переважно кількістю годин, скільки рівнем професійного розвитку майбутнього фахівця, його професійної культури і громадянською позицією, яку він займає у житті. Позиції не навчиш погодинно, як неможливо навчити і професіоналізму – це особистісні якості, яких не можна навчитися, їх треба виховувати. Як виміряти ці витрати кредитами та модулями – це проблема, яку ще потрібно розв'язувати фахівцям у галузі психології і педагогіки вищої школи.

Професійне виховання у вищій освіті має враховуватися Державною акредитаційною комісією, завдання якої – забезпечувати додержання вимог щодо якості підготовки фахівців у вищій і базовій професійній школі [129].

Формування особистості фахівця складно стандартизувати, тому чиновники, які впорядковують нормативні документи, уникали цієї проблеми. Нам потрібно подбати про якість вищої освіти з позицій не лише нормативних положень, а й людської гідності викладача вищої школи, який передає своїм вихованцям не тільки певну інформацію, а й своє ставлення до професії, виконання професійних обов'язків, свою професійну культуру.

Викладачеві треба відзначити не лише обсяг необхідних знань, умінь та навичок, які за відведені години засвоїв студент, а й те, які особистісні риси виховано в останнього за роки навчання у вищому навчальному заклад [166].

Українськими вченими досягнуто значних успіхів у розробках дидактичної організації педагогічного процесу у ВНЗ, що базується на персоналізації, диференціації та інтеграції змісту навчального матеріалу.

Зокрема модульна технологія навчання може забезпечувати стимулювальну, розвивальну й особистісно-творчу функції одержання якісних знань, їхню самотійність та мобільність, можливість вибору упродовж

професійно-особистісного навчання, контролю й самоконтролю, саморозкриття і самостановлення фахівця. При цьому навчання має залишатися

обов'язковою складовою виховного процесу. Лише за таких умов модульно-кредитна система навчання стане справді основою розвитку конкурентоспроможного професіонала [179].

Особливу увагу потрібно звернути на професійне виховання особистості фахівця, критерії оцінювання рівня сформованості його професійних якостей. Доцільно пропонувати зарубіжним колегам вивчати і враховувати наш вітчизняний досвід, як, наприклад, це роблять освітяни таких високорозвинених країн, як Німеччина тощо.

Ядром системи вищої освіти України залишаються університети, інститути, академії, консерваторії й ін. Вони належать до групи вищих закладів освіти 3-го і 4-го рівнів акредитації і присвоюють дипломи *бакалавра* (4 роки навчання на базі повної середньої школи), *спеціаліста* (5 років навчання) і *магістра* (5,5 або 6 років навчання) [132].

Усі 90-і роки ХХ ст. кількість державних ВНЗ України 3-го і 4-го рівнів акредитації постійно зростала, перевищивши у травні 1998 року межу 205 (з урахуванням усіх закладів міністерства оборони й інших «силових» міністерств або відомств). Значним успіхом збільшення контингенту студентів вітчизняних вишів понад 1 млн осіб. Новіші загальні відомості про вищі навчальні заклади України та еволюцію їх загальних характеристик наведені в таблицях 2.2 і 2.3. Як бачимо, загальна кількість студентів вищих навчальних закладів спочатку скоротилась (у 1990 – 1993 роках) на 7,8 %, що було обумовлено економічними проблемами періоду становлення незалежної України. Надалі, з 1994 до 2007 рік загальний контингент студентів постійно збільшувався, досяг рівня 1990 року в 1997 році, і зазнав загального зростання за наступні 13 років на 86,3 %.

Таблиця 2.2

Еволюція мережі і контингентів українських вищих закладів освіти I і IV рівнів акредитації (на початок 2003/04 навчального року)

Характеристики	1995/96	2000/01	2002/03	2003/04
Усього вищих навчальних закладів	1037	979	997	1009
Із них державних	918	816	822	821
Із них приватних	111	163	175	188
Кількість студентів	1 540 498	1 930 945	2 269 767	592 917
Із них денного навчання	1 071 895	1 260 298	1 423 235	434 721
Із них вечірнього навчання	41 189	14 122	16 227	16 496
Із них заочного навчання	427 414	656 525	830 305	921 700
Прийом на 1-й курс (осіб)	395 638	536 436	612 304	634 989
На денне навчання	292 926	360 611	403 554	417 825
На вечірнє навчання	8 161	4 011	4 172	3 768
На заочне навчання	94 551	171 814	204 578	213 396
Випуск (осіб)	339 114	422 227	512 285	579 455
Із денних відділень	223 309	298 688	336 712	362 567
Із вечірніх відділень	11 771	4 207	3 408	4 348
З заочних відділень	113 034	119 332	172 165	212 540
Студентів на 100 000 осіб. населення	3000	3 920	4 730	5 120

Симптоматично, що це відбувалось на фоні помітної депопуляції (11,2 % в період з 1993 по 2007 роки), і мало наслідком досягнення рекордного показника в понад 600 студентів вищих навчальних закладів на 10000 населення в 2007 році. Після 2007 року ці показники зазнали стрімкого скорочення (загальна кількість студентів зменшилась на 27 %, а кількість

студентів на 10000 населення – на 25,6 %). Це пояснюється сукупністю демографічних (зменшення кількості молоді в структурі населення), економічних (тривала економічна криза) та адміністративних (запровадження зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) вступників до ВНЗ) чинників.

Таблиця 2.3

Еволюція мережі і контингентів українських вищих закладів освіти I – IV рівнів акредитації (початок 2015/2016 навчального року)

Характеристики	2010/2011 1	2011/2012 2	2013/2014 4	2014/2015	2015/2016
Усього вищих навчальних закладів	813	805	767	664	659
Із них державних	637	633	609	520	525
Із них приватних	176	172	158	144	134
Кількість студентів	2 418 111	2 246 363	1 992 882	1 689 226	1 605 270
Із них денного навчання	1 509 049	1 403 249	1 309 592	1 153 293	1 141 291
Із них вечірнього навчання	8 887	7 665	5555	4 797	3 822
Із них заочного навчання	900 175	835 449	677 735	531 136	460 157
Прийом на 1-й курс (осіб)	506 486	409 541	428 356	361 110	323 064
На денне навчання	371 584	282 293	315 569	279 632	263 713
На вечірнє навчання	1 602	1 274	876	804	500
На заочне навчання	133 300	125 974	111 911	80 674	58 851
Випуск (осіб)	636 291	609 033	560 381	484 482	447 418
Із денних відділень	346 345	336 900	321 807	293 553	272 977
Із вечірніх відділень	2 906	2 912	2 324	1 695	1 619
Із заочних відділень	287 040	269 221	236 250	189 234	172 822
Студентів на 100 000 осіб населення	557	519	463	393	375

Аналізуючи зміну співвідношення питомої ваги студентів різних форм навчання, можна побачити, що до 2005 року відбувався поступовий процес збільшення частки студентів заочної форми навчання за рахунок денної. Надалі тенденція змінилась на протилежну. Станом на 2013/14 навчальний рік

розподіл є таким: денна форма – 1 348 579 студентів (65,7 %), заочна форма – 698 544 студентів (34 %), вечірня форма – 5 555 студентів (0,3 %).

Зокрема, у ВНЗ державної та комунальної власності: денна форма – 1 254 656 студентів (67,4 %), заочна форма – 601 566 студентів (32,3 %), вечірня форма – 5 378 студентів (0,3 %). У ВНЗ приватної форми власності: денна форма – 93 923 студентів (49,2 %), заочна форма – 96 978 студентів (50,8 %), вечірня форма – 177 студентів (менше 0,1 %).

У цілому, за період з 1991 по 2015 роки в Україні помітно збільшилась питома вага студентів, що здобувають освіту у сфері «соціальні науки, бізнес та право». Контингент осіб, які обрали освіту у сфері «інженерія, промисловість та будівництво», дещо скоротився.

Важливе значення для успішної діяльності системи вищої освіти має рівномірність розподілу її закладів на території України. Наочне уявлення про нього дає т. зв. карта «освітньої України» (див. рис. 2.1).



Карта України: адміністративний поділ і освітні центри

© К.Корсак

Рис. 2.1. Карта «освітньої України» – розташування найбільших центрів вищої освіти на її території

Аналіз рисунка 2.1. свідчить про те, що Київ і Харків залишаються найпотужнішими освітніми центрами України, на території якої розташовано ще три міста з мільйонним населенням – Дніпропетровськ, Одеса і Донецьк. Та за чисельністю ВНЗ кожне з них приблизно утричі поступається Києву і Харкову. Це можна пояснити лише столичним статусом Харкова до Другої світової війни, а Києва – після неї.

Зазначимо, що Харків «випереджає» Київ у багатьох відносних показниках, зокрема, якості природничо-математичної та інженерно-радіотехнічної освіти, кількості студентів на 10 000 мешканців міста та ін.

Нерівномірність розподілу ВНЗ посилюється і нерівномірністю та недостатністю фінансування системи освіти. Для прикладу наведемо кількісні дані про джерела фінансування навчання у ВНЗ (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Розподіл студентів українських ВНЗ III – IV рівнів акредитації за джерелами фінансування їх навчання

Джерела фінансування навчання	На початок навчального року					
	1999/2000		2000/2001		2003/2004	
	I – II рівні акред.	III – IV рівні акред.	I – II рівні акред.	III – IV рівні акред.	I – II рівні акред.	III – IV рівні акред.
Державний бюджет	51,3%	54,9%	46,8%	48,3%	39,6%	37,0%
Фізичні та юридичні особи	35,5%	43,0%	40,0%	50,0%	49,1%	61,6%
Місцевий бюджет	11,7%	0,4%	11,1%	0,5%	11,0%	0,6%
Галузеві міністерства, відомства, організації	1,5%	1,7%	1,1%	1,2%	0,3%	0,8%

Представлені показники підтверджують, що система вищої освіти України втратила право вважатися державною, адже бюджет забезпечує

навчання ледь більше третини всіх студентів.

Сумнівними залишаються претензії розв'язання всіх стратегічних і тактичних питань розвитку вищої освіти без урахування інтересів платників – сьогодні це вже понад півтора мільйона студентів ВНЗ університетського рівня. Та не треба забувати і про інші аспекти платного навчання. Наприклад, на території колишньої Автономної Республіки Крим майже вся молодь за власні кошти намагалася раніше отримати економічну чи правничу освіту, хоча існувало багато вакансій для інженерів і техніків. Досить складно переконати тих, хто сам платить, отримувати не ту вищу освіту, якої вони прагнуть.

Потрібно зауважити, що відносне значення сектора вищої недержавної освіти в сучасній Україні перебуває на високому рівні, що відповідає середнім показникам розвинених країн, хоча й поступається лідерам (Бельгії та Нідерландам) [див. табл. 2.5].

Таблиця 2.5

Відносне значення приватного сектора у вищій освіті розвинених країн та України

Країна	Рік	Студентів у приватних ВНЗ (% загалу)
Бельгія	2012	65,4%
Нідерланди	2012	54,0%
Італія	2012	11,0%
Іспанія	2012	9,8%
Австрія	2012	3,0%
Швеція	2012	1,4%
Україна	2013	12,1%

Не менш значні зміни відбуваються сьогодні і з розподілом студентів за профілями підготовки. На фоні деякого скорочення підготовки інженерів і

технологів швидко росте випуск економістів, менеджерів, юристів та інших спеціалістів. Подібні тенденції мають і позитивні, і негативні аспекти. Важливо лише, щоб в Україні не були втрачені визнані всім світом високі показники природничо-математичної освіти, не припинилася підготовка науковців та інженерів, спроможних здійснювати відкриття і створювати високоякісні технічні вироби.

Поступово, але дуже повільно зростає фінансування вітчизняної вищої освіти. У 2012 році їй дісталось 6,9% бюджету і трохи більше третини (34%) всіх витрат на освіту. На жаль, цього надто мало для забезпечення навчального процесу, що охоплює понад 2,5 млн студентів.

Тому, як свідчить табл. 2.4, постійно скорочується відсоток тих осіб, які навчаються на кошти бюджету, на податки, сплачувані всім населенням. Потрібно визнати, що критика сучасного стану фінансування системи вищої освіти України є частково виправданою, оскільки остання не відповідає частині положень Конституції нашої країни.

Особливо важливою для визначення якості вищої освіти є система оцінювання знань і рівня професійної підготовки фахівців. Їхню конкурентоспроможність можна обчислити статистичними методами. Проте досягти об'єктивного оцінювання знань, яке, крім контрольної, має виконувати мотивувальну і стимулювальну функції, – це проблема, яка не розв'язана у нас і залишається нерозв'язаною у країнах – учасниках Болонської угоди. Тому, на нашу думку, потрібно активізувати не тільки у впровадження європейських критеріїв оцінювання знань студентів, а й вивчення та науковий аналіз власне цих критеріїв і технології оцінювання. Не треба поспішати і відкидати своє та впроваджувати одну з багатьох не зовсім досконалих європейських систем оцінювання.

Вважаємо, що необхідно спільно з європейськими колегами виробити систему конвертаризації критеріїв оцінки якості знань і сформованості професійних якостей фахівця, систем відносної вартості прийнятих залікових одиниць відповідно до системи ECTS та її застосування в навчальних закладах

України [131].

Процес об'єднання Європи, поширюючись усе далі на схід, супроводжується формуванням загального освітнього і наукового простору, розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій галузі, де якість вищої освіти постає домінуючою метою. Ніколи ще проблема якості освіти в Україні не мала такого важливого соціального, економічного і технічного значення, як сьогодні. Увиразнення зазначеної проблеми зумовлене об'єктивними чинниками: по-перше, від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальної економічної конкурентоспроможності; по-друге, якість освіти безпосередньо впливає на забезпечення конкурентоспроможності випускників вітчизняних ВНЗ на ринку праці [21; 52; 72; 75; 84; 93; 104].

Загальновідомо, що інноваційний шлях розвитку суспільства можна реалізувати, лише сформувавши покоління людей, які і мислять і діють по-новому. Звідси – значна увага до загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей, засвоєння знань, самостійності у прийнятті рішень, критичності та культури мислення, формування інформаційних і соціальних навичок. До таких підходів спонукає головна педагогічна ідея сучасності – «освіта упродовж життя» [161, с. 2 – 6.].

У 2006 році затверджено новий перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вітчизняних ВНЗ за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра, котрий адаптовано до потреб економіки та європейських вимог. Вища освіта України продовжує свій розвивальний поступ і досягла сьогодні певних позитивних результатів. Стисло охарактеризуємо деякі з них:

1. Прийнято низку урядових постанов, зокрема з питань заснування нових академічних стипендій та надання одноразової адресної грошової допомоги випускникам педагогічних спеціальностей ВНЗ.

2. Реалізовано дії щодо скорочення і впорядкування мережі ВНЗ, насамперед подано Кабінету Міністрів України проект Постанови щодо передачі відомчих вищих навчальних закладів у підпорядкування МОН.

3. Розширено доступ до здобуття вищої освіти, зокрема до навчання за

кошти державного бюджету.

4. Збільшено обсяги видатків із Державного бюджету України, призначені для цільового пільгового кредитування на здобуття вищої освіти.

5. Завдяки конкретним і дійовим крокам Міністерства освіти й науки, вищих навчальних закладів, місцевих органів виконавчої влади та громадськості було забезпечено високий рівень об'єктивності й прозорості вступної кампанії.

6. При МОН створено відомчу робочу групу супроводу Болонського процесу у вищій освіті та міжвідомчу робочу групу впровадження Болонського процесу, а також звершено низку дій щодо подальшої реалізації його положень. Підготовлено проект закону про післядипломну освіту.

У 2006 році на утримання закладів і установ системи вищої освіти України МОН було передбачено коштів на 19,8% більше, ніж у 2005 році. Зросли заробітна плата педагогічних і науково-педагогічних працівників, стипендія студентів. На розгляд Верховної Ради України було запропоновано проект Закону України «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» з окремих питань діяльності вищої школи». Протягом року здійснено ряд заходів для координації та підтримки роботи органів студентського самоврядування. Продовжено роботу з удосконалення методики визначення рейтингу ВНЗ [60; 61; 145; 179].

Як бачимо, всі перелічені чинники модернізації вищої освіти можуть бути позитивними, якщо здійснюватимуться у правовому полі. Однак законодавча база – Закон України «Про вищу освіту» – починає поступово відставати від потреб вищої освіти, економіки та суспільства, і рано чи пізно почне гальмувати власне освітні реформи [60; 61].

Як твердять науковці, існує два варіанти розв'язання цієї проблеми: внесення фрагментарних змін і доповнень до чинної законодавчої бази або розробка нової редакції законів. У кожного з цих варіантів є і плюси, і мінуси. У першому – можна оперативно реагувати на зміни з окремих напрямів діяльності, а процедура ухвалення проходження у Верховній Раді України

окремих змін до законів легша, ніж прийняття окремого закону.

Проблемною у нашій державі залишається недостатнє відстеження ухвалення законів, які прямо або дотично стосуються освітньої галузі як, наприклад, із Законом України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України» з питань закупівлі товарів, робіт і послуг за державні кошти (від 01.12.2006 року, № 424), за яким державне замовлення було переведено у розряд об'єктів, що проходять тендер. Отже, ця помилка сьогодні потребує термінової розробки пропозицій щодо внесення змін до зазначеного закону [62].

У Комітеті з питань науки й освіти Верховної ради України розглядає понад 10 проектів законодавчих актів у галузі освіти, але про їх існування ми дізнаємося тільки після їхнього надходження на погодження з міністерством.

На нашу думку, невдалими були спроби розробити проекти вітчизняних законів про освіту дорослих, про залучення роботодавців до наукових і освітніх процесів. На жаль, не були задіяні в роботі над проектами законів Ради ректорів і директорів; їх співпраця з народними депутатами України від відповідних регіонів зводилася до розв'язання обмеженого кола місцевих проблем.

Отже, наголосимо, що розробка проектів нових законів або внесення змін до чинних не може мати аматорського характеру й бути об'єктом відповідальності однієї особи. До цієї діяльності треба залучати багатьох освітян, які мають досвід із відповідних питань, і фахівців юридичних ВНЗ. Водночас це й стане своєрідною перевіркою рівня їхнього професіоналізму.

Проблема якості освіти в Україні набула особливої актуальності в останні роки. Яскравим вираженням цієї тенденції є введення відповідних положень до нормативних документів, а також розвиток інституційних механізмів її забезпечення.

Якість освіти в Україні включає здебільшого і рівень освітнього середовища; і ступінь реалізації освітнього процесу; і результати освітнього процесу [61].

Із метою підвищення якості вищої освіти в Україні нами визначено такі напрями:

- оснащення закладів вищої освіти апаратним і програмним забезпеченням, що дасть можливість створювати необхідні комунікації ([Інтернет/Інтранет]);
- залучення молоді до широкого вивчення природничих і математичних дисциплін;
- посилення зв'язків закладів освіти з промисловістю й бізнесом;
- поліпшення тендерного співвідношення та забезпечення;
- інтенсифікація вивчення іноземних мов шляхом удосконалення соціокультурного компонента змісту іншомовної освіти;
- використання новітніх технологій та інновацій;
- визначення умов для обмінів студентами та викладачами в рамках ЄС;
- оцінювання ступеня набуття студентами змісту вищої освіти.

За міжнародними освітніми програмами якість освіти має розглядатися як:

- ступінь відповідності реальних результатів освіти ринковій кон'юктурі; показник матеріально-технічної і ресурсної забезпеченості освітнього процесу;
- комплексний показник престижності й економічної ефективності освіти; показник досконалості змісту, технологій і системи оцінки досягнень;
- критерій інвестиційної принадності освіти тощо.

Як зазначають закордонні й українські дослідники різнобічних аспектів вищої освіти (М. Михальченко, О. Пометун, К. Роджерс, О. Савченко, М. Форбек та ін.), якість освіти залишається пріоритетною і на 2010 – 2020-ті роки. У країнах ЄС під впливом науково-технічної революції та зростання доходів населення акцент зміщується з виробництва товарів на надання послуг, а інформація та знання перетворюються на основний виробничий ресурс

[28; 31; 90; 140; 214]. За цих умов найціннішими ознаками спеціалістів-професіоналів є управлінські вміння, а саме: здатність керувати інформацією, самостійно приймати рішення та постійно вдосконалювати знання.

Однак О.Я. Савченко зазначає, що у зв'язку зі швидко зростаючим потоком інформації знижується якість загальної освіти, у т.ч. й вищої [140, с. 412].

Оскільки чинна освітня система значною мірою орієнтована на контроль за якістю знань, а не на її забезпечення, необхідна нова система побудована на основі:

- 1) розробки моделі стандартизації професійної освіти ВНЗ як компонента системи якості;
- 2) моделювання менеджменту якості професійної освіти як компоненти системи якості;
- 3) визначення концептуальних і методологічних засад проектування системи якості в контексті регіональної системи професійної освіти [93; 99; 105; 179; 180].

Отже, ми вважаємо, що на державному рівні доцільно змінити зовнішні критерії оцінки якості роботи ВНЗ. Адже поки діє принцип «більше студентів – більше грошей», потерпає якість освіти. У зв'язку з цим необхідно розробити комплексні критерії якості освітнього процесу, а саме: контроль змісту навчання; контроль навчальних технологій, контроль здобутих знань; вимоги до організації й контролю за здійсненням навчального процесу; вимоги до викладачів, вимоги до студентів; чітку і прозору процедуру самообстеження вищого навчального закладу як підґрунтя системи забезпечення якості освіти [129, с. 67 – 78].

Потрібно також створити відповідні умови для підвищення кваліфікації всього викладацького складу ВНЗ усіх форм власності. Зокрема, слід відновити єдину державну систему обов'язкового підвищення кваліфікації викладачів із наступною переатестацією; увести рейтингову систему оцінювання знань студентів та кредитно-залікову систему навчального

процесу. Це пришвидшить перехід із навчання предметно-інформаційного типу на креативно-розвивальне, що забезпечує здатність до інновацій у майбутньому. Для гарантування адекватної якості освіти необхідні інвестиції в інформаційні ресурси, створення єдиних інформаційних середовищ, бібліотек, матеріалів на електронних носіях, а також використання інтерактивних методів навчання [7; 23; 124; 131; 132; 153].

На основі опрацьованої літератури нами увиразнено шляхи поліпшення якості сучасної вищої освіти:

- додержання принципу соціальної справедливості (розширення доступу молоді до якісної освіти);
- соціалізація молоді; полікультурне навчання;
- модернізація змісту освіти;
- упровадження нових функцій і форм контролю й оцінювання (тестове оцінювання; розвивальне оцінювання; портфоліо; міжнародні дослідження).

Нагальною сучасною потребою є введення рейтингової системи оцінювання як вищого навчального закладу, так і навчальних курсів. Доцільним є також поступовий розвиток рейтингових експертних оцінок – від рейтингу ВНЗ до рейтингу освітніх програм [93, с. 26 – 29].

Проаналізуємо закордонну практику контролю успішності.

У закордонних країнах для перевірки й оцінювання знань учнів використовують різноманітні тести. За формою вони складені таким чином, щоб учень міг вибрати варіант відповіді із пропонованих, а саме: написання дуже короткої відповіді, вписування пропущеного слова, дописування пропущених букв та ін. Тести друкують у вигляді окремих збірників, вони також можуть входити до комплексу навчально-дидактичних матеріалів з окремої навчальної дисципліни й видаватися разом із підручником. Усну перевірку багато педагогів вважають лише допоміжним засобом контролю сумлінності учня у процесі навчання й оцінки за неї майже ніколи не виставляють.

Система оцінювання знань у різних країнах має свої особливості. Наприклад, за 100-бальною системою підсумовування очок окремо оцінюють завдання різної складності: легкі – 5, важчі – 20 очок та ін. Цікавою є система оцінювання знань у Німеччині: найвища оцінка – 1, найнижча – 6. Кожній оцінці відповідає певна кількість балів з урахуванням т. зв. тенденції оцінювання. Скажімо, бали 15, 14, 13 відповідають відмінній оцінці «1»; 12, 11, 10 – «2»; 9, 8, 7 – «3»; 6, 5, 4 – «4»; 3, 2, 1 – «5»; 0 балів сигналізує про цілковиту відсутність знань із предмета й означає оцінку «6». Під час атестації учнів оцінки виставляють лише в балах.

У школах Франції великого значення надають інформуванню учнів про їхні успіхи в навчанні, можливості порівняти свою роботу з роботою однокласників, розкривши загальну картину розподілу виставлених (за тестуванням) оцінок. Кожен учень може переконатися, до якої категорії потрапляють результати виконаного ним тесту.

Наприклад: 90 – 100 балів – 3 учні; 80 – 89 – 7 учнів; 70 – 79 – 16 учнів; 60 – 69 – 2 учні; 50 – 59 – 1 учень (усього у класі 29 учнів). Такий розподіл оцінок за категоріями демонструє учневі його становище порівняно з іншими. Ця картина може бути детальнішою і кориснішою для учнів, якщо оперувати інтервалами у п'ять, а не в десять балів. Середній бал можна виводити кожному учневі за тиждень чи за інший період. Відтак на дошці розподіляють «середні» оцінки всього класу. Таким чином, кожен учень має чітке уявлення про свою успішність порівняно з іншими.

У наших українських школах із 90-их років XX ст. ведено 12-бальну шкалу оцінювання, яка дає змогу визначити чотири інтегровані рівні: високий (10 – 12); достатній (9 – 7); середній (6 – 4); початковий (1 – 3).

Як зазначають науковці, підвищенню якості освіти має сприяти комплексний підхід до співробітництва з роботодавцями впродовж усього циклу надання освітніх послуг [111].

Додамо, що якість освітньої діяльності ВНЗ та вищої освіти за його поданням оцінюється Національним агентством із забезпечення якості вищої

освіти або акредитованими ним незалежними установами на предмет її відповідності конкретним вимогам, затвердженим цим агентством.

Контроль за якістю освітніх послуг має стати головною функцією Українського центру оцінювання якості освіти й Державної інспекції навчальних закладів.

Отже, доходимо висновку, що у ХХІ ст. ключовим завданням розвитку вищої освіти в закордонні і в Україні є її якість, що забезпечується міжнародною спільнотою як пріоритет нарівні з добробутом і здоров'ям людини.

Висновки до другого розділу

Як бачимо, інтеграція в європейський освітній простір передбачає численні системні зміни в організації та державному регулюванні вищої освіти. Для реалізації завдань Болонської декларації потрібні заходи правового економічного й ідеологічного характеру. Законодавчого й іншого нормативного регулювання потребують такі питання, як:

- ужиття заходів для подальшого вдосконалення правового статусу суб'єктів освітніх відносин із метою забезпечення належних умов для реалізації конституційного права громадян України на якісну загальну та вищу професійну освіту, доступну і безкоштовну;
- визначення статусу європейського додатка до диплома на території України;
- уведення двох ступенів вищої освіти шляхом унесення змін до Закону України «Про вищу освіту»; надання освітньо-кваліфікаційному рівню «бакалавр» статусу повної вищої освіти;
- прийняття закону про післядипломну освіту («освіту для дорослих»);
- розмежування та визначення статусу державної освітньої й державної (або іншої) кваліфікаційної атестації випускників;
- установлення еквівалентності наукових ступенів «кандидат наук» і «доктор наук» європейському ступеню «доктор» шляхом укладення

міжнародного договору на продовження Болонської декларації і прийняття відповідного закону України;

- затвердження методики і шкали зіставлення нормативів державного освітнього стандарту з європейською системою перезарахування кредитів шляхом прийняття відповідної урядової постанови. Для цього потрібно використовувати не тільки кількісний підхід при порівнянні академічних годин і одиниць трудомісткості, а й якісний метод зіставлення змісту досліджуваних навчальних курсів.

Сприяння академічній мобільності студентів і викладачів та наукових працівників відбувається шляхом затвердження відповідних урядових програм. Необхідність останніх не викликає сумнівів, тому що програма мобільності Європейського Союзу TEMPUS/TACIS, розроблена для країн Східної Європи та Центральної Азії, не може задовольнити всі потреби в академічній мобільності. Програма сприяння академічній мобільності, прийнята на рівні уряду, має містити умови одержання грантів індивідуальної мобільності для студентів і викладачів, а також для організацій, у т. ч. й ВНЗ. Фінансування цієї програми може здійснюватися з бюджетів і позабюджетних фондів.

Забезпечення якості вітчизняної вищої освіти передбачає зіставлення українських і європейських освітніх стандартів, а також знань, умінь та навичок (компетенцій, набутих випускниками ВНЗ). Ці питання є визначальними для визначення рівня нашої вищої освіти і можливості вступу України до європейської мережі забезпечення якості вищої освіти.

Необхідно виробити на законодавчому рівні інтеграції науки і вищої школи правові умови для сприяння розвитку науки у вищих освітніх закладах шляхом зняття обмежень на одержання статусу організації і проведення стимулювальної податкової політики.

Відповідність реальних результатів і змісту освіти вищих навчальних закладів державним стандартам є необхідною, але недостатньою умовою якості знань випускників ВНЗ. Тому досягнення оптимальної якості

професійної освіти зумовлено створенням системи якості, яка на рівні конкретного вищого навчального закладу забезпечувала б узгоджену реалізацію державних, суспільних і особистих інтересів майбутніх фахівців. Однак науковці стверджують, що не слід поверхово наслідувати методи закордонної педагогічної науки й практики. Натомість необхідно враховувати в освітній діяльності запити й потреби національної освіти, домінуючі тенденції європейського розвитку освітньої галузі та досвіду міжнародного співробітництва для збагачення форм і методів особистісного становлення молоді й фахового зростання педагогів.

Із метою підвищення якості вищої освіти в Україні нами визначено такі напрями освітньої діяльності:

- створення відповідних комунікацій ([Інтернет/Інтранет) за допомогою апаратного і програмного забезпечення;
- залучення молоді до широкого вивчення природничих і математичних навчальних дисциплін;
- посилення зв'язків між освітніми закладами і промисловими та бізнесовими структурами;
- поліпшення тендерного співвідношення та забезпечення;
- інтенсифікація вивчення іноземних мов шляхом удосконалення соціокультурного компонента змісту іншомовної освіти;
- використання новітніх технологій та інновацій;
- обмін студентами й викладачами в рамках ЄС;
- оцінювання ступеня набуття студентами змісту вищої освіти.
- зростання автономії університетів і забезпечення єдності освіти й науки через зміну статусу університету шляхом розширення його академічних та господарських прав. Особливий статус університетів можна визначити за допомогою внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» або прийняття спеціального закону «Про університети».

Подальший розвиток законодавства передбачає зміцнення правової бази двоциклового навчання, закріплення правових гарантій академічної

мобільності студентів, розвитку автономії університетів, а також демократизації системи вищої освіти загалом.

РОЗДІЛ 3

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ КІНЦЯ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

3.1. Модернізація системи розвитку вищої освіти.

Проаналізуємо стисло системи вищої освіти таких західноєвропейських країн, як Франція, Австрія, Швеція, Польща, Словаччина й Україна, що є лідерами в царині навчання й освіти, з метою зіставлення, з вітчизняними реаліями після 1991 року, тобто після отримання Україною статусу незалежної держави [9; 10; 15; 27; 29; 41; 70].

Франція. Управління сучасною системою освіти Франції характеризується високим ступенем централізації (порівнянно з іншими країнами Європейського Союзу) і водночас – більшим розмаїттям навчальних закладів післяшкільної освіти. В управлінні освітою, крім Міносвіти, беруть участь професійні асоціації, а також об'єднання викладачів різних рівнів і ступенів освіти. Про це свідчить велика кількість науково-професійних академій, а також виведення всієї наукової та дослідницької роботи за межі систем вищої освіти.

Наукові дослідження проводяться такими спеціалізованими закладами; як Коледж де Франс (заснований у 1530 р.), Паризька обсерваторія (відкрита у 1672 р.), Практична вища школа (1868 р.), Національний центр наукових досліджень (1936 р.) та ін.

Особливістю французької системи вищої освіти є високий ступінь диверсифікації й ієрархії навчальних закладів. Крім приналежності (приватний або державний), навчальні заклади розподілені за типами підготовки та прикріплені до відповідних сфер соціальної активності. Зовнішня ієрархія поділяє навчальні заклади на:

- університети та їхні відділення, що дають вищу освіту в царині

гуманітарних та природничих наук, мистецтві, юриспруденції тощо;

- технологічні інститути й інженерні школи;
- спеціалізовані навчальні заклади, які надають спеціальну підготовку в галузі управління, іноземних мов, політики, комунікації, фізичного виховання тощо;
- Grandes Ecoles – професійні недержавні або державні вищі школи із суворими правилами прийому, які забезпечують вищу професійну освіту [1].

Університети є державними навчальними закладами і вважаються найбільш демократичною формою отримання освіти, яка надає загальнонаукову або загальногуманітарну підготовку. Це дає змогу студентам отримати професійну освіту у вищих школах. Університети об'єднують програми різного типу: а) одно-дворічні загальногуманітарної та природничої наукової підготовки (після яких можна продовжувати навчання в університеті або вступати до Grandes Ecoles); б) трирічні технічні; в) повні із семирічним циклом навчання. Кожен додатковий рік студій після отримання загальноуніверситетського диплома завершується присвоєнням диплома певного типу. У межах університету виокремлюють програми загальнотехнічної, інженерної та спеціальної підготовки (близько 72 видів).

Вищі професійні школи (Grandes Ecoles) є навчальними закладами тривалого циклу. Вони приймають студентів за результатами іспитів після закінчення або спеціальних підготовчих курсів, або загальноуніверситетського циклу. Професійні школи у Франції поділяють на такі типи:

- наукові – для підготовки військових і цивільних інженерів (близько трьох років);
- для підготовки шкільних учителів (до речі, вона супроводжується низкою серйозних тестів та іспитів на професійну зрілість, і лише їх успішного складання студентам присвоюють кваліфікацію вчителя);
- сільськогосподарські та ветеринарні;
- управління й адміністрування (із високим рівнем підготовки) [134].

Важливим параметром освіти Франції є спосіб забезпечення балансу елітарності та масовості завдяки існуванню системи раннього вибору типу освіти. Власне ранній вибір спеціальності і професійної кар'єри дає змогу навчальним закладам зберігати високі вимоги та забезпечувати спадковість курсів на різних етапах навчання.

Швеція. Управління системою освіти у Швеції покладено на державне міністерство освіти та створювані ним комісії, що розробляють окремі освітні програми, готують реформи окремих ступенів освіти тощо. Освіта на всіх рівнях – від середньої до вищої школи – безплатна. Освітні заклади за своїм статусом належать до державного сектора.

Основною характеристикою шведської системи освіти є її масовість і демократичність. Державне планування прагне мінімізувати обмеження на прийом до ВЗО. Останні всі є державними, тому й надають свої послуги безкоштовно. Треба зазначити, що ВЗО прагнуть до універсалізації освітніх послуг. Це не тільки спрощує систему управління й акредитації, а й сприяє наголошенню зв'язків між навчальними закладами та програмами, переходу студентів і викладачів із одних ВЗО в інші тощо. Водночас універсалізація навчальних планів та програм уможливорює їх індивідуалізацію для кожного студента в рамках загальноосвітньої документації ВЗО. Серед закладів вищої освіти Швеції виокремлюють такі типи:

- університети й університетські коледжі;
- неуніверситетський сектор вищої професійної освіти [27].

З 2007 року Швеція перейшла на загальноєвропейську шкалу – А (вища оцінка), В, С, D, E, F, G. Студент має право записуватися на курси і набирати кредити не тільки у своєму ВНЗ, а й у будь-якому іншому ВНЗ Швеції. Для зручності студентів у мережі існує єдиний освітній портал studera.nu, де знаходиться зібрана інформація про курси у всіх ВНЗ Швеції, і студент, не виходячи з дому, може подати заявку на будь-який курс в будь-який ВНЗ. Прослуховування курсів в іноземних університетах також зараховується

студенту, а на деяких програмах стажування за кордоном обов'язкові.

Періодизація навчання у вищій школі Швеції також має свою специфіку. Скажімо, навчання до отримання першого диплома, еквівалентного ступеню бакалавра, у середньому становить 3 – 3,5 року. В університетах після навчання протягом перших двох років студентам надаються можливості:

1) або продовжити студії в цих же закладах до отримання першого диплома – після здачі т. зв. *Kandidatexamen*;

2) або перейти до професійного навчального закладу й отримати професійний ступінь (іспит на отримання професійного ступеня – *Professional Degree*).

Подальше навчання в університетському секторі передбачає перехід до магістратури, навчання протягом двох років і проходження *Magisterexamen*. Далі можливе написання та захист докторської дисертації. Для професійного сектора після перших трьох років навчання необхідні ще чотири роки студій у ліценціаті. Між ВЗО одного та різних секторів можливі переходи.

Ступені та дипломи, що присуджуються після закінчення шведських ВЗО, класифікують на загальні та професійні. Неуніверситетські коледжі видають тільки професійні дипломи. Постградуальне навчання здійснюється в університетах, де є науково-дослідні підрозділи [214].

Навчальний рік у Швеції традиційно охоплює два семестри. Академічний контроль за навчанням здійснюється за допомогою системи балів, що присуджуються за виконання навчальної програми, яка включає з лекційні і практичні заняття, а також самостійні дослідницькі роботи. Кількість балів, отриманих за рік навчання, становить приблизно 40. Якість засвоєння програми перевіряється також шляхом постійного тестування (усного та письмового).

Швеція бере активну участь у міжнародних освітніх проектах – як на державному, так і на інституціональному рівнях. Шведські ВЗО мають достатню самостійність у виборі партнерів та визначенні своєї міжнародної політики.

Австрія. Вища освіта в Австрії вважається якісною, престижною і перспективною. Австрійські університети мають багатовіковий досвід і свої традиції викладання.

Вищу освіту здобувають у таких вищих навчальних закладах: університети, які надають гуманітарну освіту; Fachhochschulen (технічні коледжі / професійна освіта); університетський центр безперервної освіти – Університет Кремс Дунай (Donau-Universität Krems); приватні університети (після акредитації); педагогічні і професійні академії (педагогічні коледжі, що надають загальну і професійну освіту); gehobene Akademien für Technisch-Medizinische (коледжі для медичних техніків).

Абітурієнти які поступають в університети та академії повинні мати диплом про закінчення середньої освіти II рівня або професійний диплом. На окремі спеціальності складаються додаткові іспити. Студенти оплачують плату за навчання в університеті у розмірі 363,36 євро за семестр (727,27 євро оплачують іноземні студенти з інших країн (положення щодо звільнення від сплати за навчання і відшкодування істотних сум стосується студентів з країн, що розвиваються, і студентів, що навчаються за програмами обміну)) [163]. Навчання в педагогічних і професійних академіях надає диплом вчителя та викладача. Після закінчення, університет надає такі професійні звання:

- бакалавр – (після 8-12 семестрів);
- магістр – (2-4 семестри після отримання / бакалавра);
- доктор – (4 семестри після отримання ступеня магістра або диплом закінчення навчання).

Досягненнями університетської освіти є зарахування (визнання) кредитів за трансферною європейською системою. Навчання у професійних коледжах з 2002 року надає освіту на рівні бакалавра та магістра, випускники також можуть вступати до докторантури в університети.

Польща. Болонська системи у Польщі запроваджувалася з метою підняття рівня освіти в її університетах, а також для підвищення їх конкурентоспроможності.

Для досягнення поставленої мети в напрямку Болонської угоди Польщею були здійснені наступні кроки:

- запроваджено використання Додатку до диплому (він включає у себе інформацію про навички, набуті під час навчання),
- розроблено систему дворівневої освіти (наразі ще діє три рівні),
- в оцінюванні досягнень студента запроваджено використання системи ECTS,
- поширюється мобільність польських студентів (головним чином в межах програми Erasmus),
- створено Державний Акредитаційний Комітет (РКА), який є відповідальним органом за якість навчання в польських ВНЗ.

Зокрема, щоб вступити до вищих навчальних закладів абітурієнту необхідно мати атестат про середню освіту. Кожний вуз автономно визначає правила прийому. Проводяться письмові чи усні вступні іспити за програмою середньої освіти, аналізуються шкільні оцінки і проводиться співбесіда для визначення загального розвитку і здібностей.

У Польщі випускники університетів і коледжів отримують такі ступені:

- бакалавр (BA, licencjat) – надається після закінчення 3 – 3,5 років навчання в професійному або технічному коледжі;
- бакалавр (BSc, InEjynier) – надається після 3,5 – 4 років навчання в технічному, сільськогосподарському або економічному коледжі;
- магістр (MA, MSc, magister) надається після 5 – 6 років навчання в університеті. Також ступінь MSc можна отримати після 2 – 2,5 років додаткового навчання на магістра, які можуть здійснювати випускники коледжу.

Словаччина. Щоб здобути вищу освіту в Словаччині необхідно навчатися від 3 до 6 років, навчання завершується державним іспитом. Вища освіта Словацької Республіки складається з трьох ступенів:

– перший ступінь – на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр (тривалість навчання 3 – 4 роки, після чого випускники отримують звання „Бакалавр“, (скорочено „Вс“);

– другий ступінь – на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістр, інженер, або PhD (тривалість навчання 1 – 3 роки, після чого випускники отримують звання: „Магістр“ (скорочено „Mgr.“);

– третій ступінь – академічні програми PhD. Тривалість навчання 3 – 4 роки. Після складання кандидатського іспиту та захисту кандидатської дисертації випускники отримують академічне звання „Кандидат наук“ (скорочено „PhD“) [163].

Україна. В Брюсселі (Бельгія) 4 березня 2008 року Україна стала повноправним членом Європейського реєстру забезпечення якості.

20 березня 2008 року був виданий Указом Президента України щодо опрацювати у двомісячний термін питання створення у 2008 році системи моніторингу якості освіти та участі України у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти.

Україна поки що відстає щодо забезпечення якості вищої освіти на загальноєвропейському просторі. За даними інвентаризації виконання вимог групою країн-учасниць Болонського процесу на 2007 р. Україна отримала за індикаторами забезпечення якості освіти оцінку 3,5 за п'ятибальною шкалою при загальній оцінці країн-учасниць за цим показником – 4,1.

Згідно з принципами автономії навчальних закладів, первинна відповідальність за якість вищої освіти лежить на кожному окремому навчальному закладі, і таким чином забезпечується можливість перевірки якості системи навчання в національних рамках [59].

Національні системи гарантії якості повинні включати:

- визначення відповідальності органів та навчальних закладів;
- оцінку програм закладів, яка включає внутрішній контроль, зовнішню перевірку, участь студентів та публікацію результатів;
- систему акредитації, сертифікації або подібні процедури;

– міжнародну участь, співробітництво та створення спілок, що опікуються перевіркою якості.

Система вітчизняної освіти має централізований характер, коли більшість ВЗО керовані Міністерством освіти та науки України. За останні роки спостерігається тенденція до збільшення кількості недержавних ВНЗ, що, як правило, пропонують освітні послуги з опанування спеціальностей, затребуваних сьогодні серед молоді та роботодавців.

Проте сектор державної університетської освіти залишається ще доволі значним. ВНЗ України класифікують за ступенем акредитації (найвищим вважається 4-й, що надає ВНЗ статус національного).

- В Україні у всіх приватних і більшості державних ВНЗ прийнято світову практику структурування освіти: після 4-річне навчання у ВНЗ дає можливість отримати ступінь бакалавра, після 5-ти років – спеціаліста, а шестирічна програма завершується присудженням ступеня магістра. Спеціалісти і магістри можуть навчатися на постградуальних програмах для здобуття ступеня кандидата або доктора наук (Ph.D). Тривалість таких програм, залежно від типу ВНЗ та умов прийому, – від 1-го до 3-х років [9; 70; 116; 125].

У приватних українських ВНЗ навчання платне. Що ж до державних закладів вищої школи, то вартість навчальних програм оплачують як держава, так і самі студенти (або інші особи). Крім того, держава гарантує ряд пільг для студентів, які належать до соціально вразливих верств суспільства.

Потрібно зазначити, що в Україні все більше студентів ВНЗ беруть активну участь у міжнародних освітніх програмах; а власне освітня система наближається до міжнародних стандартів, зберігаючи водночас пріоритетні риси вітчизняної освіти: фундаментальність отримуваних знань, диференційований підхід до студентів, високий рівень вимог до них, що забезпечує незмінно високий рівень знань [15, с. 6 – 7].

Із отриманням незалежності вища школа України стала справді

національною. Було запроваджено багатоступеневу систему підготовки кадрів (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр). Крім того, значно розширилася мережа ВНЗ, насамперед, завдяки зростанню рівня підготовки фахівців у колишніх технікумах і перетворенню їх на заклади освіти вищого рівня. Також відновлено зруйновану ще у 1920 р. мережу вищих закладів освіти недержавних форм власності, де за певну плату можна отримати вищу освіту. Вища школа в Україні відмовилася від надмірно вузької спеціалізації фахівців і перейшла до формування спеціалістів ширшого профілю на основі їх фундаментальної підготовки [33; 69; 93; 132].

Потрібно зазначити, що вища освіта в останні десятиліття XX ст. – на початку XXI ст. змінюється надзвичайно швидко й кардинально. Якщо в розвинених країнах найістотнішим було її безприкладне розширення й утворення все більшої чисельності нових університетів, порівняно з усіма попередніми століттями, то в новоутворених державах здобуття незалежності супроводжувалося створенням національних систем освіти, орієнтованих на їхні потреби. Отже, наймогутнішими ініціаторами змін у вищій освіті постають не її внутрішні проблеми чи негаразди, а внутрішні чинники, насамперед, пріоритети та вимоги до освітньої системи, зумовлені стрімким світовим поступом, змінами в засобах виробництва тощо.

Безсумнівно, що на рівні світового співтовариства ці тенденції зростатимуть і поглиблюватимуться, тому Україні треба враховувати їх під час стратегічного й тактичного планування власної системи освіти.

Отже, у п. 3.1 ми зробили спробу зіставлення розвитку вищої освіти в Україні та закордонні, зокрема у Франції, Швеції, Австрії, Польщі, Словаччині та України.

3.2. Сучасний підхід до підготовки фахівців у вищій школі.

Для дослідження системи підготовки вчителів у країнах Західної Європи щодо їхньої відмінності й спільності ми визначили певні інтеграційні чинники в розвитку цього феномена, а саме:

1. Національні системи й моделі педагогічної освіти розвиваються в певних історичних, політичних і соціальних умовах.

2. Педагогічна освіта та її головні інституції відображають культурно-національні традиції, погляди на роль учителя, його статус, компетентність і професійні функції.

3. Розвиток і реформування педагогічної освіти в останні десятиріччя значною мірою зумовлені сучасними міжнародними педагогічними ідеями (професіоналізація, інтеграція, універсалізація тощо).

Проаналізуємо перелічені фактори детальніше.

Дослідники Ф. Бухбергер та Ф. Ванікотт з'ясували, що розмаїття педагогічної освіти в Західній Європі як її найхарактерніша риса, є наслідком її історичного розвитку, національних особливостей та соціальних умов. Відмінності між освітніми системами й моделями поглиблюються в межах окремих країн. Наприклад, у Німеччині в кожній із 16 земель функціонує своя специфічна система та модель педагогічної освіти, (у Швейцарії – понад 150 таких систем і моделей) [1; 10; 53].

За одностайною оцінкою західних учених, названі чинники розвитку західноєвропейської освіти (історичний шлях, національні традиції, соціологічна ситуація), а не науково обґрунтовані аргументи й рекомендації щодо раціональної системи планування та експертизи, відіграють провідну роль у функціонуванні моделей і систем педагогічної освіти в цих зарубіжних країнах. Закономірним постає виникнення багатьох проблем упродовж педагогічних реформ 80-х – першої половини 90-х років XX ст.

Зокрема, аналізуючи наслідки реформи у Великобританії, Х. Джарх зазначає: «Система педагогічної освіти в Англії та Уельсі є переважно продуктом історії, ніж результатом наукового підходу, хоча досягнуте за останні двадцять років зробило її виразнішою і послідовнішою» [15]. Аналогічно можна схарактеризувати освіту в усіх країнах Західної Європи.

Основою самобутніх систем та моделей педагогічної освіти у країнах Західної Європи залишаються національні традиції і стереотипи професійної

підготовки вчителя. Європейська традиція т. зв. типізованої, тобто автономної, підготовки вчителів до різних ланок шкільної та професійної освіти сягає своїм корінням у XIX ст. Відмінності між підготовкою фахівців для різних типів шкіл (початкової, молодшої й старшої середньої, а також професійно-технічної) зумовлені характерним для Європи розривом між початковою школою для більшості населення та середньою – для привілейованої меншості [27].

Педагогічну освіту країн Західної Європи, зокрема її структурні модифікації, визначають ще й дві традиції в підготовці вчителів. Насамперед, це традиції нормальних шкіл, або т. зв. *семінаристської педагогічної освіти для вчителів початкової школи*, де на концептуальному рівні увага акцентується на їхній практичній професійній підготовці (навчальна практика, методика), а з педагогічною теорією й системою загальних і спеціальних знань слухачів ознайомлюють лише побіжно. Головною метою такої підготовки є оволодіння моделлю вчительського ремесла. На організаційному рівні ця традиція виявляється в існуванні різних моделей учительської підготовки (як у межах окремих країн, так і в західноєвропейському масштабі).

Інша традиція – *академічної підготовки вчителів середньої школи*, нехтуючи педагогічною теорією, методикою й навчальною практикою, натомість абсолютизує теоретичне наукове знання, опанування академічних дисциплін. Метою такої підготовки вчителя стає оволодіння ним науковими знаннями, сучасними теоріями й поглядами на особистість учителя. Академічну підготовку педагогів зазвичай здійснюють університети [69].

Зазначимо, що концептуальні ідеї інтеграції, професіоналізації й універсалізації тощо (педагогічні реформи 60-х та 80-х рр. XX ст.), як головні напрями в галузі освіти на європейському континенті, реалізуються в оптимальному структуруванні й інтеграції знань у змісті підготовки вчителя, в різних теоретично обґрунтованих освітніх моделях і підходах.

Своєрідним об'єднувальним центром професіоналізації викладання постає Європейська асоціація педагогічної освіти. Вона організовує і

проводить загальноєвропейську дискусію з проблем освіти, вихідним положенням

якої є невідповідність наявної педагогічної підготовки професійним вимогам сьогодення [134].

Додамо, що розв'язання сучасної проблеми професіоналізації підготовки вчителя пов'язане з науковим обґрунтуванням і практичним удосконаленням змісту педагогічної освіти в напрямі більшої збалансованості її складників: загального, спеціального та професійного (педагогічної теорії і практики). Першочергової розробки потребує база професійних знань учителя, яка має включати не тільки теоретичні знання концепцій, технологій і володіння педагогічною технікою, а й уміння оцінювати й удосконалювати свою професійну діяльність [69; 126; 132; 134; 175; 186].

Проаналізуємо головні ознаки інституційних та організаційних відмінностей у європейській педагогічній освіті, увиразненні головно в існуванні різних категорій учителів (вихователів дошкільних навчальних закладів, учителів початкової, молодшої і старшої середньої школи, профтехнічної освіти, спеціальної освіти), різноманітних видів їхньої професійної базової підготовки та перепідготовки, а також різних інституцій, де здійснюються останні.

Навчальні західноєвропейські заклади, де майбутні фахівці здобувають базову педагогічну освіту, перебувають на різних рівнях освітньої системи. Базову підготовку педагогічних кадрів для роботи в дошкільній системі здійснюють навчальні заклади середні педагогічні (Бельгія), вищі педагогічні (Нідерланди) та університети (Німеччина) [27; 134; 145; 178; 186].

Учителів початкової школи готують аналогічні навчальні заклади: середні педагогічні (Швейцарія), педагогічні післясереднього рівня (Данія), вищі педагогічні (Португалія) та університети (Іспанія); викладачів середньої школи – університети (більшість країн Заходу) [27; 104; 131; 134; 138; 139; 141; 169].

Базова підготовка вчителів у західноєвропейських країнах

профтехосвіти характеризується великою кількістю рішень на інституційному рівні.

Сучасні університети пропонують студентам різні організаційні моделі підготовки вчителів. Ще донедавна у країнах Західної Європи випускник університету, одержуючи диплом, одночасно отримував і дозвіл на викладання в різних навчальних закладах, зокрема у школах. Для призначення на роботу в державну середню школу професійна педагогічна підготовка як така не вимагалася.

У 80-х рр. XX ст. для роботи в європейських НЗ було введено вимогу наявності двох дипломів: про загальну вищу освіту та про кваліфікацію. Диплом про кваліфікацію засвідчував оволодіння професійно-педагогічною підготовкою (теоретичною й практичною), багатоваріантною навіть у межах одного університету. За підготовку вчительських кадрів відповідали спеціальні відділення під патронажем педагогічних факультетів, університетські педагогічні школи чи інститути, педагогічні факультети університету [27; 134].

У деяких країнах, зокрема в Німеччині, університети відповідальні за теоретичну частину підготовки майбутнього вчителя, а місцеві органи народної освіти і школи – за практичну. У Франції загальна і спеціальна підготовка вчителя середньої школи відбувається в університеті, а професійно-педагогічна (теоретична й практична) – у спеціальних центрах. У Великобританії сьогодні увиразнюється нова модель, за якою університети здійснюють цілісну теоретичну підготовку вчителів, а практична професійна підготовка повністю переноситься у школу. Отже, можна говорити про багатоваріантність взаємозв'язку університетів з іншими інституціями під час підготовки вчителів [1; 10; 53].

Терміни професійної підготовки варіюються від курсів для вчителів профтехнічної освіти, технічних і комерційних шкіл (у більшості країн) до програм, які здійснюються протягом п'яти – семи років (Франція, Німеччина, Англія, Іспанія). Навчальні програми теж мають різну організацію та

структуру, особливо в країнах з децентралізованою системою управління освітою, де вищі школи самостійно складають навчальні плани й програми навіть у межах одного й того самого ВНЗ [1; 10; 15; 27; 53; 134].

Взаємозв'язок та взаємопов'язаність компонентів навчальної програми загальної освіти і спеціальної підготовки простежується у функціонуванні кількох її найпоширеніших моделей [107]. Стисло охарактеризуємо їх.

Перша – «паралельна» – будується за принципом паралельності всіх складових навчальної програми протягом усього терміну підготовки майбутнього вчителя. Наприклад, в Англії для одержання диплома бакалавра освіти треба досягнути чотирирічну програму базової підготовки вчителя, яка передбачає паралельне вивчення всіх означених компонентів цілісної підготовки [15; 134; 141].

У другій моделі – «інтегрованій» – вивчення складових навчальної програми здійснюється не тільки водночас, а й у взаємозв'язку одна з одною загалом на професійно доцільних темах та через інтеграцію теорії з практикою. Особливо поширена названа модель у скандинавських країнах, переважно в галузі підготовки вчителів початкової школи [74; 83; 126; 132; 137].

Третя модель – «послідовна» – є найпоширенішою в Західній Європі. Вона передбачає вивчення загальних і спеціальних дисциплін на першому етапі навчання, а опанування предметів психолого-педагогічного циклу та проходження навчальної практики – на другому, завершальному етапі. Виокремлюють кілька варіантів «послідовних моделей», серед яких особливо вирізняється т. зв. «щюрихська модель» (психолого-педагогічна підготовка здійснюється раніше від вивчення спеціальних дисциплін і методик їх викладання) [27; 134; 150; 180].

Збільшенню кількості структурних модифікацій підготовки вчителів сприяє поширення у країнах Західної Європи модульних навчальних програм та введення циклічної структури навчальних планів. Суть принципу циклічності полягає в розподілі навчальних курсів на досить самостійні

періоди, протягом яких студент оволодіває певною сумою знань та вмінь із майбутнього фаху. Відповідно до індивідуалізації та диференціації підготовки вчителів, у деяких країнах студентам дають право самостійно визначати черговість навчальних модулів, що зумовлює велику кількість індивідуальних навчальних планів [179].

Крім того, принципів відмінності простежуються т. зв. однофазною та двофазною моделями базової підготовки вчителів. За першої студенти, успішно завершивши базову підготовку, може одразу обійняти педагогічну посаду; за другої – теоретична підготовка майбутніх педагогів зосереджується у ВНЗ (перша фаза), а практична (друга фаза) – переноситься в школу й спеціальні регіональні центри.

Упродовж другої фази практична робота в школі поєднується з навчанням на спеціальних курсах, де засвоюються методики викладання спеціальних дисциплін і питання психолого-педагогічної підготовки. Статус повноправного вчителя надається лише після успішного завершення другої фази навчання, написання диплома та складання державного іспиту.

Відмінність навчальних програм вищої освіти виявляється не тільки в їх різній структурній побудові, а й у змісті. Приміром, кількість навчальних годин на педагогічну практику коливається від 0 до 50% сумарного освітнього часу. Аналогічні показники характерні й для інших компонентів програми – загального та спеціального [98; 107; 134].

Дуже різниться організація управління й контролю системи педагогічної освіти різних країн: від автономії (Німеччина) до контролю державними національними службами (Агентство педагогічної освіти в Англії) та прямих інструкцій уряду й міністра національної освіти (Франція) [1; 10; 15; 27; 53; 134].

Зв'язки навчальних закладів, які готують учителів, зі школами різні за ступенем інтенсивності. Якщо практична підготовка педагогів початкової школи здійснюється у тісному контакті зі школами або безпосередньо на їх базі, то університетські програми традиційно характеризуються автономністю

й відокремленістю від школи.

Різноманітність педагогічної освіти в усіх її проявах множитьсся і зростає. Водночас вона розвивається багатоаспектніше, повніше виявляючи свої закономірності та спільні тенденції. До найголовніших із них можна залічити:

- 1) зумовленість розвитку педагогічної освіти історичним, політичним та соціальним контекстом;
- 2) збереження національних традицій і звичаїв у підготовці вчителя;
- 3) потужний вплив сучасних педагогічних ідей (інтеграція, професіоналізація, універсализація);
- 4) доповнення новими напрямками (якість, мобільність тощо).

Наведені чинники значною мірою сприяють розвитку явищ і тенденцій, спільних для національних систем педагогічної освіти в Західній Європі.

Слід зазначити, що більшість освітніх систем і моделей західноєвропейських країн ґрунтуються на статичних педагогічних концепціях. За влучним висловом Ф. Бухбергера, їх основою є т. зв. «рюкзачна» філософія, яка абсолютизує базову педагогічну підготовку, розглядаючи її як достатню для тривалої професійної діяльності вчителя.

Традиційні методологічні орієнтири зазвичай ігнорували проблему його фахової майстерності. Під впливом поширених в останнє десятиріччя ідей неперервної педагогічної освіти розвивається підхід до базової професійної підготовки та професійного розвитку як до відкритої динамічної системи [5; 146].

Елементи такого підходу певною мірою було реалізовано під час реформ педагогічної освіти в середині 80-х – першій половині 90-х років ХХ ст. Упродовж реформування увиразнилася загальна тенденція розвитку національних систем професійної підготовки вчителів, яка полягає в переході до вищої багаторівневої педагогічної освіти не тільки стосовно інституційних та організаційних засад (об'єднання під «дахом» вищої освіти всіх інституцій професійної підготовки вчителів), а й у поглибленні науково обґрунтованого

змісту педагогічної освіти на порозі ХХІ ст. [134].

На основі наукових розробок із відбору (конструювання) змісту навчання та адекватних цьому змісту методів професійної підготовки майбутніх учителів перманентно переглядаються навчальні плани і програми базової педагогічної освіти. Проте вчені одностайно вважають, що загальною для всіх західних країн перешкодою в цій роботі є невизначеність мети і завдань професійної підготовки вчителів з урахуванням нових вимог до вчителя з боку суспільства, шкіл та учнів. Термін базової професійної підготовки педагогів поступово збільшується. Мінімальна тривалість підготовки вчителя початкової школи на базі повної середньої освіти становить три роки, а вчителів загальних предметів для старшої середньої школи – не менше чотирьох років [107; 134].

Критерії відбору на педагогічні професії стають більш виваженими й чіткими, а обов'язковою умовою для вступу до педагогічних навчальних закладів у більшості країн Західної Європи є повна середня освіта. Важливою тенденцією в реорганізації їх педагогічної освіти є створення на інституційному рівні спеціальних високо розвинутих структур для підготовки педагогічних кадрів сфери професійної та спеціальної освіти, причому нерідко використовується позитивний досвід країн Центральної та Східної Європи, зокрема України [98; 107].

Європейська практика забезпечення якості вищої освіти свідчить про те, що існують значні розбіжності між різними державами щодо методів її моніторингу і традиційних засобів, використовуваних для реалізації подібного складного завдання [179].

Ознайомлення з таблицею 3.1 свідчить про те, що лише Білорусь використовує як інспекторат єдиний метод спостереження за якістю програм навчання у вищих школах. Усі інші країни так чи так віддають перевагу експертним видам перевірок, навіть за умови, що агентство оцінки фінансується з бюджету (характерний приклад – Болгарія).

Таблиця 3.1

*Загальні дані про агентства й установи оцінювання програм ВНЗ
(середина і друга половина 1990-х рр.)*

КРАЇНА	Назва інституції	Легальний статус	Джерело фінансування	Керівний склад	Штат (осіб) і рік початку роботи
Австрія	Університет Кураторіум	Міністерство	Міністерство	Співробітники Міносвіти	2, 1993
Бельгія (голанд.)	Рада університетів	Незалежний	Університети	Ректори університетів 8	9, 1991
Бельгія (францу.)	Університети абсолютно автономні, формальної оцінки немає. Із середини 90-х років ХХ ст. поширюється практика самооцінки і взаємного відвідування				
Великобританія	Рада якості вищої освіти	Орган уряду	Держава	18 ректорів ВНЗ	>20, 1992
Німеччина	Інформ-система для вищої освіти	Неприбуткове агентство	Плата за послуги	Представники ВНЗ і держорганів	>20, 1969
Данія	Центр забезпечення якості	Незалежний	Міністерство освіти	5 професорів призначаються міністерством освіти	10 – 19, 1992
Ісландія	Міносвіти - МО	Частина МО		Склад призначає міністр МО	До 9, 1996
Ірландія	Національна рада нагород	Незалежний	Плата за послуги	Усі 23 члени призначає уряд	До 9, 1972
Іспанія	Нац. комітет забезп. якості вищої	Спільний орган (МО й Рада унів)	Субвенції уряду	8 осіб призначає МО, 4 – від уряду	До 9, 1996

	освіти				
Нідерланди	Асоціація університет.	Орган університів	Плата від факультетів	14 президентів університетів	8, 1986
Норвегія	Інститут досліджень ВО	Незалежний	Контракт із Радою по науці	Незалежний НДІ, робота за контрактом	До 9, 1992
Туреччина	Орган оцінки якості ВО	Незалежний	Бюджет університетів	15 осіб призначає Рада ректорів	>20, 1996
Фінляндія	Рада оцінки якості ВО	Незалежний	Міністерство освіти	Кандидатури 12 осіб затверджує Міносвіти	До 9, 1996
Франція	Нац. комітет оцінки	Незалежний	Держбюджет	Усіх 17 осіб затверджує Президент	14, 1986
Швеція	Відділ оцінки й аудиту якості	Незалежне держагентство	Держбюджет	Держслужбовці, усього 10 осіб	До 19, 1994
Італія	До 1994 р. в Італії була відсутня система оцінки якості ВНЗ. Лише у 1997 р. засновано Національний комітет, завданням якого є оцінка якості всієї системи вищої освіти. Можна припустити, що зразком для його створення вибраний французький Комітет оцінювання				
Швейцарія	Немає єдиної системи оцінки ВНЗ. Лише Швейцарська Рада Науки проводить аудит викладання окремих наукових дисциплін у країні				
Екс-соціалістичні країни					
КРАЇНА	Сутність назви	Легальний статус	Джерело фінансування	Керівний склад	Штат (осіб) і рік початку роботи
Білорусь	Державний інспекторат	Міністерство	Держава	Склад призначає Міністр МО	50, 1982
Болгарія	Нац. орган оцінки й акредитації	Держагентство	Держава	14 від вузів, 7 від Академії Наук, 2 від Міносвіти	14, 1997
Угорщина	Акредитації	Незалеж-	Парла-	15 від	8, 1994

	таційний комітет	ний	мент	вузів, 10 від НДІ, 1 студент	
Латвія	Центр з оцінки якості ВО	Незалежний	Плата за послуги	Усього 4 – по одному від МО, НАН, Ради рект.	До 9, 1995
Литва	Центр із забезпечення якості ВО	Незалежний	Субвенції уряду	Рішення приймає Конфер. ректорів	До 9, 1995
Естонія	Рада з оцінки якості ВО	Держорган	Міністерство освіти	6 від ректорів, 6 від МО, затверджує уряд	1, 1997
Румунія	Рада по оцінці й акредитації	Незалежний	Плата за послуги з оцінювання	20 кандидатур від уряду затверджує Парламент	До 9, 1994
Словаччина	Акредитаційний комітет	Незалежний	Плата за послуги з оцінювання	21 від ВНЗ й Академії наук	Немає даних
Словенія	Комісія з якості ВО	Незалежна	Бюджети ВНЗ і держ-бюджет	По одному від усіх дисциплін	0, 1996
Польща	Закон про вищу освіту ініціював Генеральну Раду з вищої освіти країни, що у другій половині 90-х рр. XX ст. поширив свою діяльність і на аудит вузів. Процедура подібна до варіанта Нідерландів				
Чехія	Створено Урядову Комісію з акредитації аспірантських програм, нових факультетів і ВНЗ. Процедури копіюють зразок Нідерландів – самооцінка, візити робочих груп на місце, обговорення й створення заключної доповіді				

Помічаємо загальну тенденцію зробити агентство оцінки якомога можна більш незалежним і обмежити його функції рекомендаційними

звітами, використовуваними для загального інформування ВНЗ, вищих органів і широкої громадськості [27; 134; 160].

У відповідях на питання про «наявність системи акредитації чи визнання всіх або частини професійних кваліфікацій (медичних, юридичних, педагогічних та інших профілів)» лише деякі європейські країни відповіли ствердно (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

***Акредитація для професійних кваліфікацій деяких
західноєвропейських країн***

КРАЇНА	Коментарі
Естонія	Проектує Закон. Професійні асоціації створені в 1993 р.
Франція	Назва процедури хабілітації – дозволу на присудження національних дипломів. Він відрізняється від оцінювання якості.
Ірландія (обидва сектори)	Діє відома система акредитації для професійних дисциплін
Ісландія	Міністерство освіти, науки й культури акредитує професійні кваліфікації, але поки там немає ніякого зв'язку з оцінювання якості.
Латвія	Сертифікація профкваліфікацій із медицини
Литва	Проект закону
Норвегія	Система акредитації незалежна від системи оцінювання якості навчання й ВНЗ
Румунія	Під егідою профільних міністерств проводяться окремі іспити для одержання кваліфікації з медицини, права й педагогіки.
Великобри танія	Функціонує система загальної професійної акредитації. Де це доречно й реально, візити експертних груп комбінуються з перевіркою комісіями з фінансування

До таблиці 3.2 ми акумулювали доступні дані щодо процедури створення підсумкової доповіді перевірки програми, рівнів відповідальності за його правильність, способів використання й наслідків перевірки [85; 98; 150; 151].

Зазначимо, що в країнах розвинутої демократії доповідь з оцінювання якості вищої освіти є відкритим документом, що має головно інформаційний статус. Практично ніколи в цих країнах він не використовується як основа будь-яких санкцій щодо ВНЗ.

Власне цим підтверджуються засадничі принципи оцінювання вищої школи у західноєвропейських країнах – повна відкритість ВНЗ та інформованість науково-викладацької громадськості й усього населення про його цілі, навчальні плани і рівні їхньої практичної реалізації. Вони є найбільш прийнятним способом стимуляції відповідальності й поваги до власної

праці всього персоналу ВНЗ – від ректора до молодих асистентів або лаборантів [153].

Способи, які використовують різні країни упродовж оцінювання програм навчання й усієї діяльності університетів та інших ВНЗ досить різноманітні та відмінні у різних державах. Наведемо для прикладу інформацію щодо професійної підготовки вчителів у деяких західноєвропейських країнах.

У *Франції* система освіти за ступенем централізації й ролі міністерств у визначенні кількісних і якісних характеристик навчання в підлеглих їм університетах та закладах більш низького рівня, використанні інспекторату подібна до системи освіти України, починаючи з 1991 року. Французька освіта загалом функціонує цілком успішно й не акумулює недоліків, які б спонукали до перебудови її чинної структури, до масового введення нових типів ЗО. Створення нових ВНЗ та їх акредитація регулюються законом відповідно до єдиних формальних вимог для будь-яких власників. Держава відповідає за якість роботи тільки тих ВНЗ, які перебувають у її

підпорядкуванні й фінансуються з бюджету.

І все-таки Франція, яка має незрівнянно більші, ніж Україна, фінансові можливості (різниця – у 50 разів), не вважає свою вищу школу вершиною досконалості й постійно піклується про її модернізацію й кращу адаптацію до потреб ринку праці, що безперервно змінюється [27; 134].

Явища демократизації й деякої децентралізації у країнах Європейського Союзу мотивували соціалістів, що прийшли до влади у Франції, шукати шляхів до соціального й економічного вдосконалення вищої школи країни. Для цього вони обрали шлях нагромадження об'єктивних даних про ВНЗ та їх різноманітну діяльність через залучення вчених – як для перевірки цих відомостей, так і для укладення загальних рекомендацій про стан і тенденції розвитку системи вищої освіти країни.

Після деяких дебатів на найвищому рівні керівництва спільними рішеннями Президента й парламенту країни у 1985 р. був створений принципово новий освітній орган – Національний комітет з оцінки державних закладів освітнього, наукового й культурного характеру (далі – Національний комітет з оцінки = НКО). Він мав на меті розв'язати досить складні завдання, а саме:

- розробити й здійснити принципово нову схему оцінювання ВНЗ у всіх основних галузях їхньої діяльності;
- щорічно скеровувати Президентові й вищим інстанціям доповіді про свою діяльність; періодично публікувати доповіді про стан системи вищої освіти загалом і в усіх своїх основних частинах;
- аналізувати окремі важливі питання сфери вищої освіти й публікувати звіти, підтримувати і розвивати міжнародні контакти з аналогічними за цілями агентствами в інших країнах;
- нагромадити дані, що дають змогу розробити нову систему фінансування ВНЗ з метою підвищити рівень їхньої фінансової ефективності й відповідності запитам громадськості [27].

Національний комітет з оцінки підпорядковується безпосередньо

Президентів і є незалежним від міністра освіти й інших вищих виконавчих органів. Склад Комітету повністю обновляється щотири роки і включає 17 постійних членів (кандидатури 11 пропонують ВНЗ й НДІ, 6 – вищі державні органи типу Конституційного Суду або мінфіну), одного представника Президента, одного – трьох постійних радників і генерального секретаря Комітету. Крім нього, до складу секретаріату входять зазвичай 10 – 15 експертів і 10 осіб технічного персоналу [59]. Для проведення перевірок НКО може залучати необмежену кількість експертів з окремих навчальних дисциплін або наукових галузей (їхні кандидатури НКО погоджує з ВНЗ).

На I-й фазі перевірки державного ВНЗ його керівництво одержує від Національного комітету з оцінювання велику й ретельно розроблену анкету, деталі відповіді на яку уточнюються під час візиту до ВНЗ генсека НКО й кількох експертів з урахуванням типу й особливостей діяльності закладу. Численні питання анкети охоплюють 5 великих тем:

- 1) студенти (їх контингент, форми й результати іспитів тощо);
- 2) викладачі (навчальна та наукова діяльність та ін.);
- 3) адміністративний і допоміжний персонал (дослідники, особи за контрактом та ін.);
- 4) управлінська та фінансова діяльність (включаючи зв'язок із регіоном, промисловістю й т.д.);
- 5) допоміжна інфраструктура (всі інформаційні, господарські, спортивні тощо інституції і служби) [134].

II фаза перевірки передбачає одноденний візит до ВНЗ президента й генсека НКО, двох членів НКО й одного (або більше) експерта. Протягом цього дня відбуваються робочі зустрічі з керівництвом ВНЗ, представниками місцевої влади й ділового світу, персоналом ВНЗ, студентами. У підсумкових дискусіях із наявних проблем формується склад групи експертів, що за всіма представленими документами готує проект доповіді й основний візит-перевірку (III фазу). Це досить тривалий і відповідальний процес, що

уможливлює доступ експертів до всієї наявної в державних органах і ВНЗ інформації.

III фаза перевірки триває кілька днів і включає більш скрупульозну роботу у ВНЗ групи представників НКО й залучених ними експертів. За звичай склад групи охоплює 6 – 12 осіб, для невеликих ВНЗ їх може бути менше 5, для більших – 15 – 25 осіб. Завданням цієї основної зовнішньої перевірки є розв'язання проблемних питань, узгодження спірних формулювань, проведення необхідних зустрічей і співбесід та ін.

Використовуючи всі накопичені дані, робоча групи закінчує текст доповіді з перевірки ВНЗ, розсилає його урядовим органам і самому закладу. Кожна подібна доповідь має обов'язково містити рекомендації зі зміни й поліпшення роботи закладу. Підсумкова доповідь не спричиняє жодних юридичних наслідків, але її дані й висновки можуть використовуватися під час прийняття щорічних рішень із фінансування ВНЗ та ін. [134].

Увесь процес перевірки одного ВНЗ може тривати в середньому рік. За 1985 – 1995 роки були перевірені всі французькі державні університети й більшість ВНЗ інших типів. Надалі кожний із них оцінюватиметься не рідше одного разу на вісім років [179].

Політики, вчені й уся громадськість Франції досить позитивно оцінюють діяльність Національного комітету з оцінювання, його висновки й рекомендації.

У сфері освіти *Нідерландів* важливі рішення можуть бути прийняті тільки законодавчим шляхом і після тривалих дискусій за участю всіх зацікавлених сторін, науковців, об'єднань громадян та ін.

Глибокі реформи системи оцінювання ВНЗ країн і забезпечення якості вищої освіти були розпочаті на початку 80-х років XX ст. у відповідь на складну проблему розширення доступу молоді до вищих шкіл і одночасного збереження колишнього високого рівня навчального процесу та його результатів. Урядові органи погодилися на свою відмову від детального інспекторського контролю в надії, що посилення автономії ВНЗ зумовить

збільшення обсягу інформації про них із метою об'єктивної самооцінки задля підвищення якості їхньої діяльності.

Із 1985 року відбувся чіткий поділ повноважень оцінювальних інституцій:

- включена до складу міністерства освіти інспекція з вищої освіти (ІВО) робить лише загальну оцінку ситуації з моніторингом якості вищої освіти (т. зв. «метаоцінка»);

- поглиблену зовнішню оцінку ВНЗ університетського рівня проводить незалежний і фінансований ними орган – Асоціація співробітництва університетів Нідерландів (АСУН);

- таку ж оцінку закладів неуніверситетського типу здійснює аналогічний до АСУН орган – Рада неуніверситетської освіти (РнУО) [180, с. 50 – 62].

Виокремимо ще одну досить важливу особливість нідерландської освітньої системи: по-перше, навчальний процес і наукова праця перевіряються різними експертними групами; і по-друге у групах експертів під час головної зовнішньої перевірки ВНЗ має бути обов'язково присутній один експерт-іноземець, що добре володіє голландською мовою й по інформований про систему її вищої освіти.

Асоціація співробітництва університетів Нідерландів як орган оцінювання складається з багатьох комітетів спостерігачів у складі 6 осіб для кожної навчальної дисципліни або галузі знань. АСУН пропонує ВНЗ висунути свої кандидатури до складу комітетів, але остаточний вибір робить Рада АСУН [175].

На I-й стадії процедури перевірки ВНЗ готує великий самозвіт, загальні рубрики якого стандартні й уможливають порівняння подібних закладів, але деталі й додаткові аспекти перевірки факультети й департаменти можуть вводити на свій розсуд. Самозвіт направляється до АСУН і стає об'єктом пильної уваги його комітетів.

Під час II-ї стадії перевірки група експертів АСУН відвідує конкретний ВНЗ і протягом двох – трьох днів провадить детальний аналіз пунктів самозвіту, зустрічається із представниками студентів і викладачів, прагнучи зібрати всі об'єктивні дані про відповідні дисципліни та навчальні плани.

Упродовж III-ї стадії перевірки експерти АСУН готують підсумковий звіт із перевірки. Він складається із загальної частини, постановки проблеми, пропозицій шляхів та коштів її розв'язання, очікуваних підсумків виконання рекомендацій для профілів і дисциплін, що зазнали перевірки.

Матеріали перевірок та їхніх звітів направляються зацікавленим закладам і органам; їхні дані доступні для всіх бажаючих, включаючи пресу. Відповідно до вихідних домовленостей, вищі державні органи не мають права використовувати ці звіти АСУН для адміністративних кроків або фінансових покарань ВНЗ, де були виявлені ті або ті недоліки.

Роки роботи нідерландської системи довели її високу ефективність і демократизм, значний позитивний вплив на підвищення якості навчального процесу, наукових досліджень та підсумкових знань, умінь і навичок випускників ВНЗ країни. Орієнтація оцінок і доповідей на інформування широкої громадськості також виявилася правильним кроком. Не дивно, що багато країн Європейського Союзу обрали саме цей варіант організації моніторингу якості вищої освіти [27; 134].

Великобританія 60-х років XX ст. поступово активізували зусилля з поліпшення контролю якості навчальних планів і програм ВНЗ. Спершу майже 30 років працювала Рада з національних академічних нагород комплексного складу (професори, представники промисловості й профспілок), що регулярно оцінювала навчальні програми коледжів і політехнічних інститутів. Кілька доповідей відомих експертів, що очолювали різні університетські комітети (найбільше враження справили доповіді Рейнольдса й Джерата) у 80-х роках, підтвердили необхідність змін процедур моніторингу якості вищої освіти, зокрема, більш активного залучення до неї керівництва й колективів університетів. Актуальність зазначеної проблеми підсилювалася

конкуренцією Великобританії зі Францією й Німеччиною за студентів-іноземців

[10; 15; 41; 47].

Природно, країні було дуже важливо зберегти високий імідж не тільки Оксфорду або Кембриджа, а й десятків менш відомих університетів.

У 1991 році реорганізації привели до формування колективного органу керівництва всіх ВНЗ Англії – Ради з якості вищої освіти (аналоги виникли в Уельсі й Шотландії). Виконавчими органами цих Рад стали спеціалізовані Комітети оцінювання якості освіти.

Аналогічно до Франції й Нідерландів, ці комітети У Великобританії спочатку одержують самозвіти ВНЗ із окремих програм підготовки фахівців конкретного профілю або спеціальності, ознайомлюються із ними й іншими документами, роблять візит до ВНЗ для перевірки на місці й збору даних, необхідних для написання заключного огляду з аналізом стану справ у ВНЗ й рекомендаціями з удосконалення навчального процесу.

Як і в Нідерландах, наукова діяльність вищої школи Великобританії оцінюється зовсім іншою комісією, у якій домінують вчені-дослідники. До складу груп, що відвідують ВНЗ із перевіркою навчальної або наукової діяльності, все частіше залучають закордонних експертів сподіваючись таким чином підвищити якість і об'єктивність зовнішнього оцінювання [15].

У Данії до початку 90-х років ХХ ст. забезпечення якості вищої освіти контролювалося системою зовнішніх екзаменаторів для рубіжних і випускних іспитів, регулярною експертизою навчальних планів та програм держорганами й візитами інспекторів до університетів та інших навчальних закладів [27].

У 90-х роках за зразком уже описаних Нідерландів і Великобританії у Данії створена подібна система моніторингу якості вищої освіти. Незалежним органом із оцінювання ВНЗ із червня 1992 року став Центр забезпечення й оцінювання якості вищої освіти. Він субсидується з державного бюджету і є більше автономним, ніж його аналог у Франції. Закон 1991 року надав Центрові такі повноваження:

- 1) почати практику незалежного й об'єктивного оцінювання ВНЗ у Данії;
- 2) розвинути методику забезпечення якості програм і навчального процесу ВНЗ;
- 3) стимулювати ВНЗ провадити самооцінку та контроль якості своєї діяльності й допомагати їм у цьому;
- 4) узагальнювати й поширювати національний і закордонний досвід забезпечення якості вищої освіти [146].

За перших три роки роботи Центр перевіряв усі ВНЗ країни і здобув позитивну оцінку своєї діяльності, зробивши повністю відкритими заключні доповіді експертних груп. Важливо, що він перевіряє тільки навчальні плани за профілями підготовки, але не оцінює ВНЗ загалом і не провадить акредитації. Із середини 90-х років XX ст. Центр забезпечення й оцінювання якості вищої освіти у Данії веде експерименти з одночасної перевірки різними групами експертів якості навчального процесу й наукових досліджень.

Типова процедура оцінювання складається з кількох стадій:

- I) розробка проекту, формування складу робочої групи й невеликого секретаріату;
- II) самооцінка закладом обраної програми підготовки фахівців певного профілю за анкетною, розробленою Центром;
- III) формування групи експертів змішаного й представницького складу(учені, викладачі, випускники оцінюваного ВНЗ, підприємці та ін.); робота з документами і складання проекту звіту;
- IV) відвідування ВНЗ та перевірка його самоаналізу (до речі, у складі групи експертів майже завжди наявні фахівці з інших країн Скандинавії);
- V) завершення робочою групою тексту звіту із зауваженнями й рекомендаціями після денної конференції за участю всіх зацікавлених сторін. Текст скеровується в зацікавлені інстанції, ВНЗ і засобами масової інформації. Важливим завданням Центру оцінювання є відстеження реакції закладу на його рекомендації й поширення інформації про те, що зробив ВНЗ і як він

урахував звіт Центру забезпечення й оцінювання якості вищої освіти [179].

Отже, данська система забезпечення якості вищої освіти є вдалою компіляцією зразків, створених раніше у Франції, Нідерландах і Великобританії.

Узагальнюючи наведені приклади, доходимо висновку, що *нідерландська модель оцінювання й забезпечення якості вищої освіти* вважається у Західній Європі найбільш досконалою й ефективною в сучасних соціально-економічних умовах. Для її успішного застосування необхідно насамперед демократизувати законодавство й створити передумови для плідної взаємодії освітньої громадськості й державних установ.

Подальші кроки очевидні – створити представницькі комісії з окремих профілів підготовки фахівців і незалежний координувальний орган («Агентство»). Завданням цих комісій та органу є формування комплексу критеріїв і вимог для глибокої та якісної самооцінки вищих навчальних закладів. Останні зобов'язані повністю оновити і значно розширити всю інформаційну базу про себе, зробивши збір і аналіз цих відомостей безперервним процесом.

Надалі для проведення оцінювання установи вищої освіти нідерландська модель передбачає п'ять послідовних дій:

- 1) нормалізацію діяльності координувального державного або недержавного агентства з оцінювання вищої освіти;
- 2) звернення ВНЗ до згаданого агентства з повідомленням про завершення самооцінки;
- 3) перевірку цього повідомлення незалежними експертами на місцях і проведення ними незалежного оцінювання ВНЗ та його програм;
- 4) створення звіту або повідомлення, що узагальнює результати перевірок; публікацію звіту та його широку відкритість;
- 5) використання зазначеного звіту зацікавленими групами, а також перевірка рівня виконання закладом рекомендацій звіту [16; 27; 34; 134].

А якою постає ситуація з контролем якості вищої освіти й діяльності

ВНЗ в Україні? Перелічимо найбільш стратегічно важливі аспекти цієї проблеми у вітчизняному освітньому просторі: сучасний Державний Акредитаційний Комітет є мало-функціональною освітньою копією класичних радянських відділів технічного контролю на промислових підприємствах. Його неможливо вдосконалити, тому в рамках європейських підходів до моніторингу якості освіти його доцільно не поліпшувати, а ліквідувати; розвиток системи вищої освіти України й наближення її до європейських і світових стандартів реальні лише за умови кардинальних законодавчих змін (на кшталт Польщі, Словенії, Чехії й деяких інших країн Центральної Європи, а також Нідерландів, Данії, певною мірою – Франції, Великобританії); чітке вдосконалення системи вищої освіти України та її рівноправна інтеграція до європейського освітнього простору потребують нового стратегічного підходу до формування врівноваженої й ефективної трирівневої структури вітчизняної вищої школи з одночасним відновленням та узгодженням програм підготовки студентів за всіма профілями і спеціальностями [4; 27; 36; 77; 98].

Подібні зміни структури й змісту української вищої освіти необхідно логічно й послідовно поєднувати із творчим використанням пристосованої до вітчизняних умов нідерландської моделі оцінювання й забезпечення якості вищої освіти. Для цього необхідні узгоджені загальні дії керівників і працівників державних та недержавних установ, науковців, викладачів, суспільних об'єднань і організацій. Ми, як свідчить перебіг і майже нульові результати проекту вдосконалення системи акредитації українських ВНЗ, фінансованих у рамках відомої програми ТАСІС, не можемо сподіватися на щедрі закордонні допомоги або позитивний результат природного саморозвитку системи в умовах збереження успадкованого менталітету й викривлених понять про вищу освіту та критерії її якості.

Отже, у п. 3.2 ми висвітлили спільні і відмінні риси у професійній підготовці педагогів у країнах Західної Європи на прикладі освітніх систем Франції, Нідерландів, Великобританії й Данії.

3.3. Можливості використання європейського досвіду в системі вищої освіти України.

Охарактеризуємо розвиток системи вищої освіти в окремих європейських країнах шляхом порівняльного аналізу.

У *Великобританії* система вищої освіти включає високий рівень автономії у визначенні навчальних курсів, програм та методів ВНЗ. Наприклад, посередницькі функції між урядом та університетами виконують три ради університетських фондів (Англії, Шотландії та Уельсу) [143]. До їх складу належать представники закладів вищої освіти з регіонів, шкіл і ліцеїв та роботодавці. Таке широке представництво дає змогу поєднати цілі держави й інтереси ВНЗ, досить об'єктивно оцінюючи останні.

Зараховані до університету студенти спочатку здобувають першу ступеневу кваліфікацію – «бакалавра», яку можна отримати на гуманітарних, природничих чи педагогічних спеціальностях за 2 – 3 роки, архітектурних, інженерних та менеджменту – за 3 – 4 роки, ветеринарії й медицини – за 5 – 6 років [15; 36].

Отримавши кваліфікацію бакалавра, майбутній фахівець має право продовжити навчання для опанування магістерського ступеня. Для цього необхідно 2 – 3 роки викладання, навчання чи досліджень при достатньо глибокому оволодінні однією чи кількома суміжними дисциплінами (або групою останніх). У Великобританії відсутній єдиний зразок диплома про освіту. Тут захищеними є лише титули «бакалавр», «магістр», «доктор» [15; 143; 145; 150; 152; 163].

Британські університети – це великі науково-навчальні комплекси, що включають коледжі, магістерські та докторські школи, дослідні інститути, наукові центри, обсерваторії та ін.

Післясередня освіта *неуніверситетського рівня* надається численними технічними та іншими британськими коледжами, програмам яких притаманна чітка фахова орієнтація. Чимало їх підпорядковано Комітету з технологічної і бізнесової освіти (ВТЕС). Перший т. зв. ВТЕС-диплом можна отримати вже

після одного року денного навчання, національний ВТЕС-диплом – після 2 – 3 років. Ці дипломи дещо різняться чіткими вимогами до вступників .

Визнання професійних кваліфікацій у цій країні здійснюється зазвичай певними асоціаціями, що встановлюють (для більшості регульованих фахів) надзвичайно жорсткі вимоги. Щоб їх задовольнити, випускникам університетів необхідні роки праці та самостійного фахового вдосконалення [128].

Іспанська система вищої освіти є винятково однорідною, оскільки 98% студентів навчаються в університетах, поза якими готують лише фахівців із туризму, ремесел та деяких інших професій. Серед 52 університетів лише 7 є недержавними. Більшість університетів пропонують класичний набір навчальних програм; функціонують ще кілька політехнік, а також Відкритий університет дистанційного навчання.

Університети Іспанії мають досить складну структуру і різноманітні навчальні курси, програми та кваліфікації. Так, на факультетах (*Facultad Universitaria*) передбачено програми тривалістю 4 – 5 років із присудженням повного диплома (*Licenciado*). Вищі технічні школи (*Escuela Tecnica Superior*) після 4 – 5 років студій присвоюють дипломи вищих інженерів. Університетські (*Escuela Univers*) та інженерно-технічні (*Escuela Tecnica de Ingenieria*) школи надають дипломи після трьох років занять [27].

До сектора *неуніверситетської* вищої освіти належить інститути, що видають два види дипломів: еквівалентний до університетських *Diplomado or Licenciado* за умови виконання програм, подібних до університетських (A), і нижчий від університетських диплом простіших програм мистецьких фахів (B) .

Диплом А надають Військова Академія, інститути туризму, цивільної авіації й теологічні заклади (усі вони не підпорядковані Міністерству освіти та науки); дипломи В – інститути та професійні школи з легшими умовами вступу і простішими програмами (музика, співи, дизайн та інші мистецькі фахи) [134].

Професорсько-викладацький склад ВНЗ в Іспанії поділяється на чотири категорії: професори, виконувачі обов'язків професорів, викладачі-заступники,

викладачі-асистенти. Професор має володіти докторським дипломом, викладати і провадити наукові дослідження. Наступним двом категоріям працівників теж необхідно мати звання доктора, лише для викладачів-асистентів достатньо повного диплома університету чи еквівалентного ВНЗ, однак для отримання права на роботу вони складають ще професійний екзамен. Уряд та Університетська рада докладають чимало зусиль для стимулювання викладачів до підвищення свого академічного і професійного рівня (стажування за кордоном, курси підвищення кваліфікації тощо).

Характерні тенденції вищої освіти *Італії* – гіпертрофований університетський і мізерний неуніверситетський сектори, а також домінування державних ВНЗ.

Італійські університети з навчальними й науковими програмами підпорядковані Міністерству університетів і науково-технологічних досліджень, завданням якого є: а) планувати і здійснювати наукові дослідження; б) складати трирічні плани розвитку університетів; в) розподіляти кошти між навчальними закладами згідно із чинним законодавством; г) координувати участь Італії в міжнародних освітніх програмах [138].

Усього в Італії налічується 65 закладів університетського рівня (державних і «вільних», самокерованих, які, проте, мають офіційне визнання й дипломи, працюють за державними програмами та інспектуються Міністерством освіти).

Неуніверситетські італійські ВНЗ охоплюють такі структури:

а) інститути мистецтв під егідою інспекторату мистецького навчання;

б) інститути, підпорядковані іншим міністерством [138].

У *Німеччині* діє один із найстаріших університетів, відкритий у 1385 році (м. Гейдельберг). Він був створений відповідно до Паризької університетської моделі, за якою імператор надавав групі викладачів і студентів право вивчати теологію, право, медицину та філософію. Наприкінці

XVII ст. у Німеччині функціонували майже 40 університетів, які готували державних чиновників [1; 10; 34].

Новий етап реформи німецької вищої освіти розпочався із заснування зразкового університету в Берліні і пов'язаний із діяльністю Вільгельма фон Гумбольдта, який певний час керував освітою в уряді Пруссії. Основою діяльності цього університету Гумбольдт зробив принципи широкої автономії при державному фінансуванні, самоуправління кафедр (ординаріїв), акцент на вільних академічних дослідженнях без вузького практичного спрямування, яскраву відмінність університетської освіти від шкільної та суто професійної підготовки. На цих засадах ґрунтувалися свобода викладання для професорів, а також наукові і навчальні заняття студентів. Пізніше започатковано створення технічних німецьких університетів [1; 10; 53]. Під час реформи системи освіти Німеччини після Другої світової війни до категорії вишів увійшли ВНЗ, а також фахові школи, дипломи яких лише нещодавно максимально «наблизилися» до університетського рівня [85; 121].

Повторимо, що т. зв. концепція традиційного німецького університету базується на неогуманістичній теорії В. Гумбольдта, згідно з якою університет є центром розвитку та пропаганди наукових знань, а також підготовки висококваліфікованих кадрів.

Сьогодні для вищої освіти Німеччини характерна тісна взаємодія федерального уряду та урядів земель: регулярно збираються конференція міністрів освіти земель, є також Спілка ректорів ВНЗ. Більшість серйозних документів вони укладають спільно. Створено також комісію з наукового планування. ВНЗ фінансуються землями на 94%, центром – на 6% (1993 рік). Близько 7,8% фінансування університетських досліджень здійснює приватний сектор економіки [1; 10; 53].

Систему сучасної німецької освіти можна схематично відобразити так: початкова школа (4 роки) – середня школа (8-річне реальне училище або 9-річна гімназія) – вища школа (університети, педагогічний ВНЗ, вища школа мистецтв або вищий технічний навчальний заклад).

У Франції отримати вищу освіту на базі повної середньої можна у 78 університетах, 453 ВНЗ, переважно монодисциплінарних, які мають невеликий (кілька сотень) контингент студентів. 25 відсотків останніх навчаються у приватному секторі, який налічує 5 університетів і більшість із 453 спеціалізованих ВНЗ. Близько 2/3 французьких студентів навчаються у державних університетах, майже кожен із яких є великим закладом із десятком і більше тисяч студентів, має адміністративну і наукову ради, раду викладачів та студентів, якими керує президент [27; 134].

Сучасні університети Франції – це потужні центри професійної підготовки та наукових досліджень (UFR-Unites de formation et de recherche) з основних навчальних дисциплін на чолі з обраними директорами. Крім того, вищу освіту надають традиційні інститути і школи (професіоналізовані технологічних, політичних чи юридичних студій, підготовки вчителів, загального адміністрування чи менеджменту, туризму, зв'язку, мас-медіа, соціального й економічного розвитку, міжнародних відносин та ін.). Вони присвоюють понад десять різних кваліфікацій [150].

Польща також має напрацьовану століттями систему освіти. Перший університет у м. Краків було засновано ще 1364 року під час матеріального і культурного розквіту країни, а у XVI – XVII століттях відкрилися університети у Вільно (1578 рік) та Львові (у 1661 році), які тоді перебували у складі Польщі. Сучасний Варшавський університет діє із 1816 року, політехнічний інститут – із 1826 [175; 178].

Періодами досить значного розвитку вищої школи країни двічі стали післявоєнні роки XX ст. – спочатку із домінуванням німецької моделі освіти, а пізніше – радянської. За соціалістичного ладу державна вища освіта у Польщі була безкоштовною. До недержавного сектора належав Люблінський католицький університет, що мав того часу статус чи не єдиного великого недержавного закладу освіти в усьому колишньому «соцтаборі» [163; 178].

Політичні та суспільні зміни в державі, впровадження ринкової економіки наприкінці XX ст. сприяли і реформуванню польської вищої освіти:

ВНЗ отримали значно вищий рівень автономії, право приймати частину студентів з оплатою навчання; урізноманітнився перелік спеціальностей; виникло чимало приватних ВНЗ. Навчання у державних закладах сьогодні безкоштовне тільки для вступників за конкурсом у межах лімітів.

У сучасній Польщі діють 11 державних та 1 приватний університети класичної моделі, 15 технічних університетів і 2 інститути, 6 академій економіки, і медичних академій, 17 шкіл мистецтв та 6 ВНЗ із фізкультури і спорту. Список недержавних закладів вищої освіти сьогодні включає вже 84 виші, з яких 9 мають право надавати кваліфікацію «магістр» [77; 128; 178].

Отже, у п. 3.3 ми висвітлили становлення та розвиток системи освіти в окремих європейських країнах (Великобританії, Іспанії, Італії, Німеччині, Франції та Польщі) і здійснили її компаративний аналіз стосовно специфіки навчання та оцінювання навчальних досягнень дітей і молоді.

Висновки до третього розділу

За останні кілька десятиріч минулого ХХ ст. вища освіта західноєвропейських країн почала змінюватися швидко та глибоко. Якщо в розвинених країнах світу найістотнішим було її безприкладне розширення і збільшення чисельності нових університетів, порівняно з усіма попередніми століттями, то в новоутворених державах здобуття незалежності супроводжувалося створенням національних систем освіти, орієнтованих на власні потреби. Тобто наймогутнішими ініціаторами змін у вищій освіті стали не її внутрішні проблеми чи негаразди, а зовнішні чинники, насамперед, пріоритети та вимоги до освітньої системи глобалізованого та інформатизованого суспільства ХХ ст.

Загальні освітні тенденції на рівні світового співтовариства зростатимуть і поглиблюватимуться, тому Україні потрібно обов'язково враховувати їх під час стратегічного й тактичного планування власної системи навчання й виховання. Педагогічна освіта країн Західної Європи, у т. ч. й України, функціонує та розвивається як єдність загального та особливого.

Інтегральними чинниками цього розвитку науковці вважають: а) зумовленість історичним, політичним і соціально-економічним контекстом у межах окремих країн та Європи загалом; б) збереження національних традицій і звичаїв фахової підготовки учителів; в) вплив сучасних концептуальних глобальних ідей (інтеграція, професіоналізація, універсалізація тощо).

Надзвичайне структурне розмаїття базової професійної підготовки, започатковане традиційним для Європи дуалізмом систем педагогічної освіти (одночасним функціонуванням двох моделей підготовки вчителів – для дошкільної й початкової школи, а також для середньої школи), нині зумовило нові структурні зміни, які забезпечують варіативність навчання (вибір різних освітніх і професійних програм та курсів), його гнучкість щодо соціальних трансформацій.

Більшість сучасних європейських систем та моделей професійного навчання вчителів ґрунтується на статичних освітніх концепціях, які абсолютизують базову педагогічну підготовку, розглядаючи її як достатню для тривалої професійної діяльності. Проте під впливом ідей неперервної педагогічної освіти в сучасних умовах поступово утверджується її сприйняття як відкритої динамічної системи.

Західноєвропейські моделі сучасної професійної педагогічної підготовки, незважаючи на розмаїття їх структурної організації та змісту, усе більше зближуються. Це зумовило виникнення й розвиток нового феномену – т. зв. загальноєвропейського освітнього простору.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дає підстави зробити загальні **висновки**:

1. Динаміка розвитку вищої освіти у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практичній діяльності вищих навчальних закладів зумовлювалася системою об'єктивних та суб'єктивних чинників. Зокрема, історичним розвитком освітніх систем, соціально-економічними відносинами, культурологічними, духовно-ідеологічними.

Реалізований ретроспективний аналіз проблеми довів, що розвиток системи вищої освіти України та країн Європейського Союзу (кінця XX – початку XXI ст.) відповідав політичним та соціальним потребам суспільства. Характерологічні особливості генезису вищої освіти як соціокультурного інституту визначалися через сукупність критеріїв: професійна компетентність, фундаментальність, людиновимірність, свобода, самореалізація особистості.

Наслідками соціокультурних криз та трансформацій кінця XX – початку XXI століття стали потреба у кваліфікованих кадрах і створення нової, інноваційної, модернізованої навчально-методичної бази для підготовки компетентних фахівців.

Початок XXI століття – сучасний етап поширення практики викладання курсів професійного спрямування, що позначений укладенням значної кількості нових навчальних планів, програм вищих навчальних закладів, запровадженням курсів перепідготовки спеціалістів, налагодженням співпраці вищих навчальних закладів з місцевими органами державного самоврядування. Таким чином, назріла потреба здійснити конструктивний аналіз розвитку вищої освіти в Україні і країнах Європейського Союзу в контексті сучасних змін і реформ з метою визначення можливості впровадження прогресивних ідей в систему вітчизняної вищої освіти.

2. На основі аналізу наукових джерел з'ясовано сутність, принципи і передумови розвитку вищої освіти в Україні та країнах Європейського Союзу кінця XX – початку XXI століття. Основними принципами розвитку вищої освіти є: *демократизація, модернізація, глобалізація, утвердження нової*

освітньої парадигми, відповідно до якої освіта орієнтована не тільки на змістово-процесуальний аспект навчання, а й на його результат; компетентнісний підхід, інноваційний характер навчальних технологій, які впливають на формування світогляду молодого покоління; гуманізація й гуманітаризація.

Передумовами, що вплинули на розвиток вищої освіти в європейських країнах, стрімкий кількісний і якісний її зріст є: потреба у фахівцях високого професійного рівня, збільшення кількості наукомістких підприємств, зростання обсягу інформації, швидка зміна й пріоритетне впровадження технологій, посилення ролі та практичного значення наукових досліджень, розвиток потужних зовнішніх засобів програмової розумової діяльності, технократизація виробництва.

Для сучасної системи вищої освіти країн Європейського Союзу характерна відкритість і доступність, гнучкість, неперервність, децентралізація управління навчальними закладами, науковість, інтеграція науки та виробництва. Вищій професійній школі цих країн властива ступенева система освіти, різноманіття напрямів і функцій діяльності навчальних закладів. Вищі заклади освіти вирізняються універсальністю в наданні можливостей щодо здобуття спеціальностей. Диференційовано фундаментальні тенденції, що впливають на процеси розвитку вищої освіти, а саме: глобалізація; демократизація; інтернаціоналізація; інтеграція; професіоналізація.

3. Виокремлено і обґрунтовано основні локальні тенденції розвитку вищої освіти: створення сучасної системи професійного відбору майбутніх фахівців, розширення доступу до вищої освіти, професіоналізація і регіоналізація навчання, реалізація програм неперервної освіти, диверсифікація курсів підготовки, впровадження міждисциплінарного підходу, упровадження освітніх інноваційних технологій. Інтеграційні процеси в Європейському Союзі вмотивували перехід професійних навчальних закладів від вузькоспеціалізованої освіти до освіти за групами

професій і професіями широкого профілю. Утілюючи спільну освітню політику, країни цього союзу забезпечують єдиний рівень вищої освіти незалежно від форм підготовки. Відзначено:

- збільшення кількості годин, запланованих для опанування гуманітарних дисциплін;
- відбір змісту навчального матеріалу у вищих навчальних закладах, що відбувається на основі принципів фундаменталізації, полікультурності, прогностичності;
- диференціацію навчання завдяки альтернативним курсам за вибором та індивідуалізації;
- інтеграцію спеціальної наукової підготовки з дисциплінами суспільного циклу;
- ефективне поєднання теоретичної і практичної підготовки кадрів із широкою загальнонауковою й загальнокультурною освітою;
- збільшення тривалості практики в навчальних закладах; включення до гуманітарних дисциплін курсів, що прогнозують оволодіння знаннями, спрямованими безпосередньо на особистість, слугуючи засобом підготовки студентів першого ступеня вищої освіти до професійного навчання, до загальної та неперервної освіти.

4. Визначено, що модернізація освітньої галузі України має здійснюватися на прогностичних засадах, ураховуючи демографічну ситуацію, тенденції розвитку національної і світової економіки, потреби ринку праці і творчого поєднання прогресивних ідей міжнародного виміру з вітчизняним освітнім досвідом. Держава та політично-керівні органи мають бути координаторами й авторами доцільних правил функціонування ВНЗ усіх форм власності і своєрідними гарантами дотримання світових та національних стандартів тривалості, змісту і методів навчання. Інтеграція освіти України до європейського освітнього простору здійснюється шляхом упровадження європейських освітніх програм з перспективою їх пролонгації: Erasmus +, Темпус, Леонардо да Вінчі, Європас тощо. Ці програми зорієнтовані на

проектування єдиних європейських стандартів підготовки спеціалістів з вищою освітою, на сприяння мобільності студентсько-викладацького складу з метою конвергенції освітніх систем, вивчення педагогічного досвіду та співпраці.

5. Визначено можливості використання позитивного досвіду розвитку вищої освіти країн Європейського союзу в Україні. Упровадження досвіду у розвиток вищої освіти України вимагає значних зусиль і матеріальних ресурсів. Для забезпечення ефективної реалізації та використання позитивних ідей європейського досвіду необхідно здійснювати практичні дослідження науково-методичного забезпечення навчального процесу, застосування інноваційних технологій навчання. У цьому контексті Болонський процес є найбільш масштабною спробою поєднання, узгодження і зміцнення систем вищої освіти й науково-дослідної діяльності України і країн Європейського Союзу.

На основі аналізу подібного і відмінного щодо складових змісту підготовки кадрів у сфері вищої освіти України і країн Європейського Союзу виявлено можливості творчого впровадження прогресивних ідей європейського досвіду у вітчизняну систему вищої освіти: орієнтація на професіонала шляхом удосконалення змісту, форм і методів підготовки фахівців; раціональне поєднання теоретичної і практичної складових; дотримання науково-обґрунтованого співвідношення у визначенні загальноосвітнього, спеціально-предметного, психолого-педагогічного компонентів підготовки фахівців; децентралізація управління системою вищої освіти, яка має ґрунтуватися на активній участі у виробленні освітньої політики регіонів і великих міст, де розташовані вищі навчальні заклади; співпраця вищих навчальних закладів із соціальними партнерами, які зацікавлені в інноваційному розвитку; сприяння розвитку і пролонгації трансєвропейських програм з метою використання передового досвіду. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми та засвідчує необхідність її подальшого розроблення. Залишається актуальним

подальше компаративне вивчення розвитку теорії та практики реформування вищої освіти в Україні й у країнах Європейського Союзу та розробленні рекомендацій стосовно з'ясування конкретних шляхів адаптації освітньої системи України до стандартів спільного європейського простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині : монографія / Н. В. Абашкіна. – Київ : Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Абашкіна Н. В. Рушійні сили розвитку професійної освіти в зарубіжних країнах / Н. В. Абашкіна // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2002. – № 4. – С. 45–48.
3. Авшенюк Н. М. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору / Н. М. Авшенюк // Зб. наук. пр. Серія: Педагогіка та психологія. – Чернівці : ЧНУ, 2009. – Випуск 468. – С. 3–11.
4. Алексєєв Ю. М. Україна: освіта і держава (1987–1997) / Ю. М. Алексєєв. – Київ : ЕКСПРЕС ОБ'ЯВА, 1998. – 109 с.
5. Алфєров Ю. С. Участие общественности в управлении образованием в зарубежных странах / Ю. С. Алфєров // Социально-гуманитарные знания. – 1999. – № 2. – С. 164–173.
6. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 11–17.
7. Андрущенко В. П. Педагогічна освіта України: болонські виклики і напрями модернізації / В. П. Андрущенко // Практична філософія. – 2004. – № 1(11). – С. 124–128.
8. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – Київ : Знання України, 2004. – 804 с.
9. Артемчук Г. Л. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку : монографія / Г. Л. Артемчук, В. В. Попович, Г. Г. Січкаренко. – Київ : Ленвіт, 2004. – 176 с.
10. Афанасьєв А. Н. Болонский процесс в Германии / А. Н. Афанасьєв // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 54–57.
11. Бабин І. І. Стратегія й сучасні тенденції розвитку вищої освіти в контексті європейського простору вищої освіти / І. І. Бабин // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 61–71.

12. Байденко В. И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы / В. И. Байденко // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 2. – С. 14–19.
13. Бамбуркин А. П. Тенденции развития системы образования и обучения / А. П. Бамбуркин // Освіта регіону. – 2006. – № 1 (2). – С. 17–19.
14. Бідюк Н. М. Альтернативні ідеї як фактор розвитку освітнього процесу в сучасних концепціях освіти / Н. М. Бідюк // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. ; редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) [та ін.]. – Запоріжжя : [б. в.], 2007. – Випуск 41. – С. 34–40.
15. Бідюк Н. М. Підготовка майбутніх інженерів в університетах Великої Британії : монографія ; за ред. Н. Г. Ничкало / Н. М. Бідюк. – Хмельницький : ХДУ, 2004. – 306 с.
16. Білорус О. Г. Загрози, виклики та імперативи глобалізації світового розвитку / О. Г. Білорус // Наука та наукознавство. – 2001. – № 3. – С. 24–36.
17. Белов В. Оценка качества образования в Румынии / В. Белов // Высшее образование в России. – 2004. – №8. – С. 143–147.
18. Болдырева С. К. Исторические предпосылки и тенденции формирования единого образовательного пространства в СНГ / С. К. Болдырева // Мир образования – образование в мире. – 2004. – № 3. – С. 57–74.
19. Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / уклад. В. П. Бех, Ю. Л. Маліновський, за ред. акад. В. П. Андрущенка. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 221 с.
20. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / упоряд. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук [та ін.]. – Тернопіль : “Економічна думка” ТАНГ, 2003. – 60 с.
21. Борисова Е. Качество образования и место высшей школы в обществе / Е. Борисова // Вестник высшей школы (Alma mater). – 2003. – № 11. – С. 9–14.
22. Бочарова О. А. Модернізація вищої школи у сучасній Франції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

/ Бочарова Олена Анатоліївна ; Горлівський державний педагогічний ін-т іноземних мов. – Горлівка, 2006. – 197 с.

23. Булах І. Є. Комп'ютерна діагностика навчальної успішності / І.Є. Булах. – Київ : ЦМК МОЗ України, УДМУ, 1995. – 221 с.

24. Бурлакова О. О. Відтворення вищої освіти України у європейському освітньому просторі : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10 – філософія освіти / О. О. Бурлакова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2007. – 17 с.

25. Вакарчук І. Університетська наука – гарант високоінтелектуального і високотехнологічного майбутнього України : тези доповіді міністра освіти і науки України на Раді проректорів з наукової роботи (15 травня 2009 р.) / І. Вакарчук // Освіта. – 2009. – № 19–20. – 13–20 травня. – С. 5.

26. Василюк А. Сучасні освітні системи : навчальний посібник / А. Василюк, Р. Пахоцінський, Н. Яковець. – Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. – 139 с.

27. Ващенко Л. М. Школа зарубіжжя: шляхи реформ / Л. М. Ващенко, Б. М. Жебрівський – Київ, 1999. – 152 с.

28. Высшее образование в XXI веке : подходы и практические меры : Всемирная конференция по высшему образованию ЮНЕСКО (5–9 октября 1998, Париж). – Париж, 1998. – 136 с.

29. Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (17–18 квітня 1996 р.) / ред. В. П. Андрущенко ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – Київ, 1996. – Ч. 3: Гуманітаризація вищої освіти як засіб гуманізації – 140 с. ; Ч. 4: Інноваційні технології в навчально-виховному процесі вузу. – 140 с.

30. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / за ред. В. Г. Кременя / авт. кол. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

31. Вища освіта як соціальний інститут і механізм соціалізації молоді :

монографія / авт. кол. : М. Михальченко (керівник), Т. Андрущенко, В. Баранівський, О. Бульвінська [та ін.]. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 320 с.

32. Вульфсон Б. Л. Высшее образование на Западе на пороге XXI века: успехи и проблемы / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 25–29.

33. Галактионов В. Международная практика взаимного признания документов об образовании и профессиональных квалификаций / В. Галактионов // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 28.

34. Галузинський В. М. Основи порівняльної педагогіки // Педагогіка: теорія та історія : посібник [для ВНЗ] / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – Рівне, 1996. – С. 59–62.

35. Галус О. М. Порівняльна педагогіка : навч. посібник / О. М. Галус, Л. М. Шапошнікова. – Київ : Вища школа, 2006. – 215 с.

36. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование, опыт системного исследования : монография / А. В. Глузман. – Київ : Просвіта, 1996. – 312 с.

37. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

38. Гончаренко С. У. Гуманітаризація освіти як першооснова розбудови освітньої системи України: з доповіді на загальних зборах АПН України / С. У. Гончаренко // Освіта. – 1994. – 30 листопада (№ 78–79). – С. 4–5.

39. Гончаренко С. У. І все таки гуманітаризація / С. У. Гончаренко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 7.

40. Губин В. Знание и понимание в гуманитарном образовании. / В. Губин // Высшее образование в России. – 2004. – № 5. – С. 39–42.

41. Гудим В. В. Підготовка адміністраторів освітньої галузі: досвід США / В. В. Гудим // Державне управління в умовах інтеграції в Європейський Союз : матеріали наук.-практ. конф. за міжнародною участю (29 травня 2002 р., Київ) ; гол. ред. В. І. Луговий. – Київ : УАДУ, 2002. – Том 2. – С. 121–123.

42. Дегтярьова Г. Освітні реформи і технології навчання в провідних зарубіжних країнах у другій половині ХХ ст. / Г. Дегтярьова, Є. Клос, Л. Клос // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – № 1. – С. 22–30.
43. Державний стандарт базової і повної освіти, зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ. – № 776 (776–2010-п). 27.08. 2010. – 24 с.
44. Державний стандарт вищої освіти / Вікіпедія / Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
45. Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. – Київ : Райдуга, 1994. – 62 с.
46. Десятов Т. М. Національні рамки кваліфікацій в країнах ЄС : порівняльний аналіз : наук.-метод. посібник / Т. М. Десятов ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : АртЕк, 2008. – 264 с.
47. Долженко О. Америка сдает позиции / О. Долженко // Alma Mater: вестник высшей школы. – 2004. – № 5. – С. 38–39.
48. Євтух М. Болонський процес: стратегічні цілі й тактика реалізації / М. Євтух // Освіта і управління. – 2005. – № 3–4. – С. 181–184.
49. Євтух М. Б. Традиції народної педагогіки в розвитку виховання і педагогічної думки в Україні / М. Б. Євтух // Гуманітарні аспекти реформування і розвитку національної системи освіти : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (17–21 травня 1993 р.) ; Київ. держ. пед. ін-т інозем. мов. – Київ, 1994. – С. 16–22.
50. Єдине освітнє інформаційне вікно України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http:// www.osvita.com/uk/news/10-11-2010/128](http://www.osvita.com/uk/news/10-11-2010/128).
51. Єгоров Г. С. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г. С. Єгоров, Н. М. Лавриченко, Б. Ф. Мельниченко. – Київ : Київ. пед. ун-т ім. Б. Д. Грінченка. – 2003. – 186 с.
52. Ефремова Н. Ф. Единый государственный экзамен и мониторинг качества образования Н. Ф. Ефремова // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 12. – С. 28–33.
53. Жарая С. Б. Зарубіжний досвід підготовки кадрів з питань європейської інтеграції (на прикладі Німеччини) / С. Б. Жарая // Державне управління в умовах інтеграції в Європейський Союз : матеріали наук.-практ.

конф. за міжнародною участю (29 травня 2002 р., Київ); гол. ред. В. І. Луговий. – Київ : УАДУ, 2002. – Том 2. – С. 128–130.

54. Жерухов Б. Об основных проблемах и путях реформирования системы образования / Б. Жерухов, К. Анахаев // Вестник высшей школы (Alma mater). – 2002. – № 9. – С. 31–33.

55. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – Київ : Політехніка КТУУ, 2003. – 195 с.

56. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В. С. Журавський. – Київ : Ін Юре, 2003. – 416 с.

57. Журавський В. Основні завдання вищої школи щодо реалізації в Україні принципів і завдань Болонського процесу / В. Журавський // Вища школа. – 2004. – № 1. – С. 42–44.

58. Журавський В. С. Процес модернізації освіти України в контексті Болонського процесу / В. С. Журавський // Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи: колективна монографія. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – С. 19–22.

59. Загальноєвропейський простір вищої освіти – досягнення цілей: комюніке Конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти (Берген, 19–20 травня 2005 р.) // Освіта України. – 2005. – 5 липня.

60. Закон України “Про вищу освіту” // Освіта. – 2002. – № 12–13, 20–27 лютого. – С. 5–12.

61. Закон України “Про вищу освіту” // Відомості Верховної Ради України – 2004. – № 37–38. – 19 вересня – С. 2716–2798.

62. Закон України “Про внесення змін до деяких законодавчих актів України” з питань закупівлі товарів, робіт і послуг за державні кошти // Відомості Верховної Ради України. – 2006. – № 424. – 01.12.

63. Закон України “Про електроенергетику” // Відомості Верховної Ради України (ВВР), зі змінами і доповненнями – 2002. – 10 червня. – № 2921-III.

64. Закон України “Про освіту”. – Київ : Генеза, 1996. – 32 с.

65. Закон України “Про вищу освіту із змінами і доповненнями, внесеними Законом України від 28 грудня 2014 року” № 76-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html.
66. Закон України “Про податок на додану вартість” // Відомості Верховної Ради України (ВВР), зі змінами. – 2010. – 20 січня. – № 1814–У.
67. Зербіно Д. Д. Наукова школа: лідер і учні / Д. Д. Зербіно. – Львів : Євросвіт, 2001. – 208 с.
68. Зернов В. Негосударственный сектор: анализ, прогноз развития / В. Зернов // Высшее образование России. – 2004. – № 9. – С. 52–58.
69. Зязюн І. А. Освіта і вчитель у контексті українського державотворення / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 1. – С. 12–23.
70. Зязюн І. А. Реформа освіти в Японії / І. А. Зязюн // Трибуна. – 1993. – № 3. – С. 22–24.
71. Іванько О. А. Болонський процес і проблеми модернізації учбового процесу у вищих навчальних закладах України / О. А. Іванько // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2006. – № 7. – С. 40–43.
72. Каким быть стандарту общего образования? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 6. – Ноябрь – декабрь. – С. 27–29.
73. Калашнікова С. Роль громадськості в управлінні вищою освітою США / С. Калашнікова // Вісник УАДУ. – 1999. – № 1. – С. 215–224.
74. Карлов В. Державна політика України у сфері культури в контексті європейських інтеграційних процесів / В. Карлов // Державне управління в умовах інтеграції в Європейський Союз : матеріали наук.-практ. конф. за міжнародною участю (29 травня 2002 р., Київ) ; гол. ред. В. І. Луговий. – Київ : УАДУ, 2002. – Том 2. – С. 132–131.
75. Клехо Ю. Я. Образовательный императив / Ю. Я. Клехо. – Москва : Издательство Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 368 с.
76. Ковалева Г. Не впереди планеты всей ... / Г. Ковалева // Народное

образование. – 1998. – № 5. – С. 6–11.

77. Колесов В. П. Ступенчатость высшего образования и Болонский процесс / В. П. Колесов // Экономика образования. – 2004. – № 2(21). – С. 7–20.

78. Колин К. Информатизация образования: новые приоритеты / К. Колин // Вестник высшей школы (Alma mater). – 2002. – № 2. – С. 16–23.

79. Колот А. Реалізація основних принципів Болонської декларації при підготовці фахівців економічного профілю / А. Колот // Вища школа. – 2004. – № 2–3. – С. 20–33.

80. Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла-Ньов (29 квітня 2009 р.) / за ред. І. О. Вакарчука ; упоряд. : Т. В. Фініков, Я. Я. Болюбаш // Нова динаміка вищої освіти і досліджень для соціальних змін та розвитку. – Київ : 2009. – С. 5–22.

81. Конвенція про визнання кваліфікацій, що відносяться до вищої освіти, в європейському регіоні [Електронний ресурс]. – Лісабон, 1997. – Режим доступу : http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/994_308.

82. Конституція – основний закон України : навч. посібник з основних положень Конституції України. – Львів – Київ : Кальварія, Абрис, 1996. – 48 с.

83. Коміренко В. Приєднання до Болонського процесу як євроінтеграційна стратегія України: аспекти, проблеми, прогнози / В. Коміренко // Актуальні проблеми міжнародних відносин. – 2004. – № 47. – Ч. 1. – С. 10–14.

84. Корсак К. В. Межі застосування стандартів в освіті / К. В. Корсак // Рідна школа. – 2001. – № 12. – С. 16–19.

85. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів : монографія ; за заг. ред. проф. Г. В. Щокіна / К. В. Корсак. – Київ : МАУП-МКА, 1997. – 208 с

86. Корсак К. В. Педагогіка і освіта в період побудови суспільства знань / К. В. Корсак // Новий колегіум. – 2004. – № 5/6 (27/28). – С. 6–11.

87. Кравець В. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва : навчальний посібник / В. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.

88. Кремень В. Г. Болонский процесс: сближение, а не унификация [Электронный ресурс] / В. Г. Кремень // Зеркало недели. – 2003. – № 48 (475). – Режим доступа : <http://wwwmirror.kiev.ua>.

89. Кремень В. Г. Модернізація системи освіти як важливий чинник інноваційного розвитку держави / В. Г. Кремень // Утвердження інноваційної моделі розвитку економіки України : матеріали наук.-практ. конф. – Київ : НТУ“КП”, 2003. – С. 62–68.

90. Кремень В. Орієнтири на перспективу / В. Кремень, В. Ткаченко // Шлях освіти. – 1997. – № 2. – С. 2–6.

91. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Кремень. – Київ : Грамота, 2005. – 448 с.

92. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Кремень. – Київ : Грамота, 2003. – 216 с.

93. Кружалін В. Государственная система оценки высшего профессионального образования / В. Кружалін // Стандарты и качество. – 2002. – № 4. – С. 26–29.

94. Кряжев П. В. Нові підходи до реформування вищої освіти в умовах Болонського та інших європейських процесів / П. В. Кряжев // Науковий вісник Національного аграрного університету. – Київ, 2005. – Випуск 90. – С. 291–296.

95. Кряжев П. В. Якісні зміни вищої освіти у країнах Західної Європи у кінці ХХ – початку ХХІ століття / П. В. Кряжев // Вища освіта України. – 2007. – Том 3. – № 2. – С. 86–89.

96. Лавриненко Н. Реформування освіти в європейських країнах за умов їх інтеграції / Н. Лавриненко // Шлях освіти. – 1997. – № 2. – С. 13–22.

97. Левківський К. М. Стратегія і перспективи розвитку вищої освіти в Україні / К. М. Левківський // Концептуальні засади модернізації системи освіти в Україні : програма та матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (1 лют. 2001 р., Харків) ; М-во освіти і науки України, Нар. укр. акад. [та ін.]. – Харків : Народна Україна, 2002. – С. 3–8.

98. Лігоцький А. О. Тенденції розвитку світових освітніх систем : навч.-методичний посібник / А. О. Лігоцький // Українська академія

внутрішніх справ. – Київ, 1995. – С. 171–176.

99. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий ; за ред. акад. О. Г. Мороза. – Київ : МАУП, 1994. – 196 с.

100. Луговий В. І. Реалізація принципів і пріоритетів Болонського процесу у вищій школі України: час дискусій і час дій / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 5–17.

101. Луговий В. І. Управління освітою : навчальний посібник / В. І. Луговий. – Київ : Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.

102. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / В. І. Луговий. – Київ, 1995. – XX с.

103. Луговий В. І. Системна модернізація традиційної і науково-педагогічної освіти – необхідна умова забезпечення освітньої якості / В. І. Луговий // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 20–29.

104. Луков В. А. Мировая университетская культура / В. А. Луков // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 3. – С. 30–38.

105. Ляшенко О. І. Якість освіти: проблеми оцінювання, моніторингу та управління / О. І. Ляшенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні (1992 – 2002) : збірник наук. пр. до 10-річчя АПН України. – Ч. І. – Харків : ОВС, 2002.

106. Мазаракі А. Єврофахівець, чи потрібно це Україні? / А. Мазаракі // Освіта. – 2008. – № 12. – 12–19 березня. – С. 2.

107. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу : монографія / О. В. Матвієнко – Київ : Ленвіт, 2005. – 306 с.

108. Матушевская Г. В. Современные тенденции развития педагогических компетенций студентов – будущих учителей в вузах Франции : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования” / Г. В. Матушевская ; Казанский государственный педагогический университет. – Казань, 2000. – 20 с.

109. Махиня Н. В. Педагогічна освіта у Німеччині: історія та сучасність

(методичні рекомендації для студентів, магістрантів, викладачів вищих навчальних закладів) / Н. В. Махія. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 64 с.

110. Махія Н. В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина XX – початок XXI ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Махія Наталія Володимирівна ; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2009. – 210 с.

111. Мелашук А. І. Удосконалення державної політики у сфері зайнятості молоді (досвід Канади) / А. І. Мелашук // Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. пр. УАДУ [Львівський філіал] ; за ред. А. О. Чемериса. – Львів : ЛФ УАДУ : Кальварія, 2000. – Випуск 4. – С. 247–254.

112. Мишед Л. Идея университета / Л. Мишед // Вестник высшей школы. – 1995. – № 9. – С. 89.

113. Міжнародні стандарти якості освіти. Назва з екрану. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nuwm.rv.ua/pages/goncharov/documents>.

114. Міністерство освіти і науки України. Назва з екрану. – Назва з екрану. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.

115. Мельникова Н. И. Академический капитализм в глобальном информационно-коммуникационном образовательном пространстве / Н. И. Мельникова // Интеграция образования. – 2004. – № 1. – С. 6–11.

116. Навроцький О. І. Вища школа України в умовах трансформації суспільства / О. І. Навроцький. – Харків : Основа, 2000.

117. Андрущенко В. П. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття : у 3 кн. / В. П. Андрущенко [та ін.] ; за ред. В. М. Литвина. – Київ : Навчальна книга, 2003.

118. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 1. – С. 22 – 25.

119. Національна доктрина розвитку освіти (затв. Указом Президента України від 27 квітня 2002 р.), № 347 // Освіта. – 2002. – 24 квітня – 1 травня (№ 26). – С. 2–16.

120. Негребецкая Н. В. Основные тенденции развития высшего педагогического образования конца XX в. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Н. В. Негребецкая ; Белгор. гос. ун-т. – Белгород, 2003. – 19 с.

121. Нечаев В. Болонский процесс: мифы, иллюзии, реалии / В. Нечаев, С. Шаронова // Высшее образование в России. – 2004. – № 7. – 2004. – С. 86–95.

122. Ніколаєнко С. М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / С. М. Ніколаєнко. – Київ : Знання, 2005. – 319 с.

123. Ніколаєнко С. М. Освіта і наука : законодавчі та методологічні основи : навчальний посібник / С. М. Ніколаєнко. – Київ : Політехніка, 2004. – 280 с.

124. Одерій Л. П. Кваліметрія вищої освіти: методологія та інструментарій : монографія / Л. П. Одерій. – Київ : МКА, ІЗМН, 1996. – 264 с.

125. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / за ред. В. Г. Кременя ; упоряд.: М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін. – Київ – Тернопіль : ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 146 с.

126. Підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого чинника розвитку та інтеграції в європейське співтовариство : Рішення Колегії МОН України (27.02.2004) // Вища школа. – 2004. – № 1. – С. 100–110.

127. Поберецька Г. Г. Тенденції розвитку вищої освіти у країнах Західної Європи та України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Г. Г. Поберецька ; АПН України ; Інститут вищої освіти. – Київ, 2005. – 22 с.

128. Порівняльний аналіз сучасних систем вищої освіти в реформуванні вищої школи України : матеріали міжнар. наук. конф. – Київ : Наука, 1996. – 276 с.

129. Постанова Кабінету Міністрів України № 303 “Про акредитацію вищих навчальних закладів” від 1 червня 1992 р. // ЗП України – 1992. – № 6. –

142 с.

130. Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004 – 2005 роки. Наказ МОН, №49 (23.01.2004) // Освіта. – 2004. – № 8. – 11 – 18 лютого. – С. 6–7.

131. Проблеми якості вищої освіти : монографія: [серія “Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми] / К. В. Корсак, Г. О. Козлакова, А. К. Похресник [та ін.]. – Київ : Педагогічна думка, 2007. – 231 с.

132. Пузанков Д. Двухступенчатая система подготовки специалистов / Д. Пузанков, И. Федоров, В. Шадриков // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 5–11.

133. Пуховська Л. П. Педагогічна освіта за рубежом. Інформаційно-методичний бюлетень Міністерства освіти України / Л. П. Пуховська, Я. Я. Болюбаш. – Київ : Освіта, 1993. – 18 с.

134. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л. П. Пуховська. – Київ : Вища школа, 1997. – 179 с.

135. Пуховська Л. П. Тенденції розвитку систем підготовки вчителів у Європі / Л. П. Пуховська // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3 (4). – С. 144–152.

136. Реформа и развитие высшего образования : программный документ. – Париж : ЮНЕСКО, 1995. – 56 с.

137. Рудавський Ю. Реалії та проблеми інтеграції вищої школи України в європейський освітній та науковий простір (на прикладі “Львівської політехніки”) / Ю. Рудавський // Вища школа. – 2004. – № 1. – С. 45–49.

138. Савіцька-Вільгусяк С. Освітні реформи по-італійськи / С. Савіцька-Вільгусяк // Науковий світ. – 2002. – № 9. – С. 22–23.

139. Савченко О. Я. Альтернативні можливості початкової освіти / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1994. – № 5. – С. 3–6.

140. Савченко О. Я. Вимоги до якості освіти / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1995. – № 1. – С. 4–6.

141. Савченко О. Я. Початкова освіта за рубежом / О. Я. Савченко

// Дидактика початкової освіти : підручник. – Київ : Грамота, 2012. – 504 с.

142. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник / А. А. Сбруєва. – Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300 с.

143. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-і роки ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : Козацький вал, 2004. – 500 с.

144. Сбруєва А. А. Болонський процес: пошуки шляхів підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти / А. А. Сбруєва // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 18–21.

145. Селезнева Н. А. Размышления о качестве образования: международный аспект / Н. А. Селезнева // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 4. – С. 35–44.

146. Семаков Г. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі / Г. Семаков // Освіта і управління. – 2005. – Том 8. – № 3–4. – С. 165–168.

147. Семинарии // Система образования во Франции. Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 2. – С. 53–57.

148. Себкова Х. Акредитація і забезпечення якості вищої освіти в Європі / Х. Себкова // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 77–84.

149. Сидоренко С. І. Нова ініціатива ЮНЕСКО: етичні і моральні виміри для вищої освіти і науки / С. І. Сидоренко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 2. – С. 5–16.

150. Системи підготовки державних службовців у зарубіжних країнах / пер. з англ. Ю. Д. Полянського. – Київ : УАДУ, 2000. – 424 с.

151. Слепухин А. Высшая школа в условиях интернационализации / А. Слепухин // Высшее образование в России. – 2004. – № 6. – С. 3–12.

152. Соколов В. Роль государства и общества в развитии системы образования / В. Соколов // Вестник высшей школы (Alma mater). – 1998. – № 4. – С. 3–11.

153. Сорока І. В. Оцінка якості освітньої діяльності ВНЗ: інтеграція національного та європейського стандарту. – 2-е вид., допов. і перероб. / І. В. Сорока, Л. О. Омелянович, В. В. Супрун. – Київ-Донецьк : ДонДУЕТ,

2000. – 322 с.

154. Сорос Дж. Криза глобального капіталізму : відкрите суспільство під загрозою / пер. з англ. Р. Ткачук, А. Фролкін / Дж. Сорос. – Київ : Основи, 1999. – 259 с.

155. Спільна Декларація міністрів освіти Європи (Болонья, 19 червня 1999 р.) // Гуманітарні науки. – 2003. – № 2. – С. 4–6.

156. Степко М. Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ. – Харків : МОН Укр., НТУ “ХПІ”, 2004. – 111 с.

157. Степко М. Ф. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш // Освіта України. – 2004. – № 60. – С. 7–11.

158. Степко М. Ф. Проблеми реформування вищої освіти в контексті Болонського процесу / М. Ф. Степко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 34–39.

159. Степко М. Ф. Українська освіта в Болонському процесі: досвід, перспективи / М. Ф. Степко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 6. – С. 42–46.

160. Стронгин Р. Г. Опыт взаимного признания образовательных программ вузами России и Европы / Р. Г. Стронгин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 2. – С. 22–27.

161. Сухомлинська О. В. Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2004. – № 2. – С. 2–6.

162. Сухорський С. Освіта Закордоння / С. Сухорський. – Львів : Основа, 1995. – 38 с.

163. Сисоєва С. О. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навчальний підручник / С. О. Сисоєва, Т. Є. Кристопчук ; Київський університет Бориса Грінченка. – Рівне : Овід, 2012. – 352 с.

164. Тенденції реформування загальної середньої освіти в країнах Європейського Союзу : монографія / за ред. Н. М. Лавриченко. – Київ : Педагогічна думка, 2008. – Ч. I. – 146 с.

165. Тенденции, проблемы и новые законы в высшем образовании // Высшее образование в Европе ; ЮНЕСКО. – 1994. – Том 19, № 1. – С. 51–54.
166. Терентьева Н. О. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу : http://npu.edu.ua/e-ook/book/html/D/ispu_kiovst_Demyanenko/320.html.
167. Терентьева Н. О. Вища (університетська) освіта: стан і розвиток : навч.-методичний посібник / Н. О. Терентьева. – Черкаси, 2005. – 250 с.
168. Тимошенко З. І. Болонський процес: нормативно-правові документи / З. І. Тимошенко, А. М. Грехов, Ю. А. Гапон, Ю. І. Палеха. – Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 169 с.
169. Тихомиров В. Современные образовательные технологии: мировой опыт и положение дел в России / В. Тихомиров // Вестник высшей школы (Alma mater). – 2002. – № 1. – С. 9–12.
170. Указ Президента України № 1072 “Про Програму інтеграції України до Європейського Союзу” (від 14 вересня 2000 р.).
171. Україна ХХІ ст. Державна національна програма “Освіта”: проект / МО України ; ред. О. Д. Безгін. – Київ : Компас, 1992. – 70 с.
172. Филиппов В. Высшая школа России перед вызовами ХХІ века / В. Филиппов // Высшее образование в России. – 2001. – № 1. – С. 4–15.
173. Фініков Т. В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна / Т. В. Фініков. – Київ : Таксон, 2002. – 246 с.
174. Фроменг Э. Европейское пространство высшего образования: новые рамки развития / Э. Фроменг // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 6. – С. 38–40.
175. Хог Г. Майбутнє Європи: погляд з Болоньї (програмний виступ делегата з особливих доручень Асоціації європейських університетів) / Г. Хог. – Майстрих, 2 грудня 1999 р.
176. Шапран О. І. Новітні педагогічні технології: сутність та структура : навчальний посібник / О. І. Шапран. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – 252 с.
177. Шейко С. Національні та загальногромадянські засади реформування сучасної вищої освіти в Україні / С. Шейко // Вища освіта України. – 2005. – № 3. – С. 323.

178. Шемприх І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918–1999 рр.) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / І. Шемприх. – Івано-Франківськ, 2001.

179. Якименко Ю. Кредитно-модульна система як важлива складова інтеграції вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору / Ю. Якименко // Вища школа. – 2004. – № 1. – С. 50–62.

180. Ятченко А. Д. Реформа освіти: міжнародний досвід та національні сподівання Української держави / А. Д. Ятченко, Л. М. Герасіна // Рідна школа. – 1993. – № 2. – С. 11–14.

181. Atkinson T. GB – United Kingdom / T. Atkinson // European Journal of Education. – 1994. – Vol. 17. – № 1 – 2 Auduc. – P. 79–82.

182. Aufbaustudiengänge an Hochschulen in Deutschland. – Bonn, 1997. – 6 Aufl. – 206 p.

183. Buchberger F. Teacher Education Policies in the European Union – Critical Analysis and Identification of Main Issues / F. Buchberger. – Louie, 2000. – 39 p.

184. Buddrus V. Humanistische Padagogik: eine Emfuhrung in Ansätze integrativen und personenzentrierten Lehrens und Lernens / hrsg. von V. Buddrus. Unter Mitarb. Von Waldemar Pallasch. – Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1995. – 288 p.

185. Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005 [Electronic resource]. – Access mode : http://www.bologna-bergen2005.no/050520_Bergen_Communique.

186. Convention on the Recognition of Qualification concerning Higher Education in the European Region (Lisbon, 11.IV.1997). – Strasbourg, Council of Europe, 1998. – 300 p.

187. Crawford R. In the Era of Human Capital / R. Crawford // The Emergency of Talent, Intelligence and Knowledge as the Worldwide Economic Force. – N. Y. : Business, 1991. – P. 21–22.

188. Das Bildungswesen in der Binderepublik Deutschland / Strukturen und Entwicklungen im Überblick. – Rohwolf Taschenbuch Verlad cjmbil, 1977. – 147 p.

189. Delmartino M. Teacher Education and the ERASMUS Programmer

/ M. Delmartino, Y. Beenaert. – Osnabrück, 1996. – 434 p.

190. ECTS Users' Guide [Electronic resource]. – Brussels, 6 February 2009. – Access mode : <http://www.bologna.org>.

191. Education & formation. – 2001. – № 58, janvier-mars. – P. 12.

192. Education et a Glance. OECD Indicators. Edition. – Paris : OECD, 2001. – 406 p.

193. Education at a Glance 2008, 2009 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.oecd.org/document>.

194. Elen J. Bologna in European Research – Intensive Universities Implications for Bachelor and master Programs / J. Elen, A. Verburgh. – Anwerp-Apeldoorn : Garant, 2008. – 150 p.

195. Federal Ministry of Education and Research. (BMBF). Basic and Structural Data 2001/2002. – Bonn, 2002.

196. Guy Y. Summary and Conclusions. Towards the European Higher Education Area: Survey of main Reforms from Bologna to Prague / H. Guy, C. Tauch. 2001.

197. Hoyle E. Teachers as Professionals / E. Hoyle // The International Encyclopedia of Education. Second Edition. – Oxford, New York, Tokyo : Pergamon, 1994. – P. 6092–6096.

198. Jones M. Becoming a Secondary Teacher in Germany: A Trainee Perspective on Recent Developments in Initial Teacher Training in Germany / M. Jones // European Journal of Teacher Education. – 2000. – Vol. 23 (1). – P. 1–9.

199. Judge H. Teacher Education / H. Judge // Encyclopedia of Higher Education. – Oxford, 1992. – P. 1229–1240.

200. Johnstone J. N. Indicators of Education Systems / J. N. Johnstone. – Kogan Page, London; UNESCO. – Paris, 1984. – 317 p.

201. Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis des Fachbereichs 4 Erziehungswissenschaften. – Frankfurt/Main : W. Goethe Universität. Sommersemester, 1995. – 62 p.

202. Lomak E. The Education of Teachers in Britain / ed. by Donald E. Lomak // Department of Education. University of Manchester. – London, 1973. – 226 p.

203. Pedagogy [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.wikipedia.org/wiki/Pedagogy>.
204. Regulations and Syllabuses for the Certificate in Education. University of London. Institute of Education, 1973/1974. – 98 p.
205. Show J. Education and the European Community / J. Show // Education and the Law. – 1992. – Vol. 3 (1). – P. 154–156.
206. Skilbeck M. The Role of Research in Teacher Education / M. Skilbeck // EJTE. – 1992. – № 15. – P. 22–32.
207. Spaulding S. New Orientations in Education / S. Spaulding. – Oxford University Press, 1990. – 183 p.
208. TEMPUS. Gemeinsame Europäische Projecte mit Beteiligung Deutscher Einrichtungen 1992/1993. – Bonn : PrePrint Partner Gmbtt. – 1993. – 310 p.
209. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.bologna2009benelux.org>.
210. The Education System in England, Wales, Northern Ireland. 2006/07 [Electronic resource]. – Eurybase : The Information Database on Education Systems in Europe, 2007. – 571 p. – Access mode : http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/DB_Eurybase_Hom.
211. The Education System in France. 2006/07 [Electronic resource]. – Eurybase : The Information Database on Education Systems in Europe, 2007. – 342 p. – Access mode : – http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/DB_Eurybase_Home.
212. The Education System in Germany. 2004/05 [Electronic resource]. – Eurybase : The Information Database on Education Systems in Europe, 2007. – 316 p. – Access mode : http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/DB_Eurybase_Hom.
213. Towards the European Higher Education Area [Electronic resource]. – Prague, May 19th, 2001. – Access mode : http://www.ond.vlaanderen.be/prague_communiq.
214. The European Higher Education Area – Achieving the Goals.

Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (Bergen, 19–20 May 2005) // www.bologna-bergen2005.no/050520_Bergen_Communique. – 6 p.

215. Ulrich H. Nordhaus Internationales Project : Arbeit und Leben aktiv gestalten / H. Ulrich. – Berlin, 2005. – 45 p.

216. UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization). – Paris : Statistical Yearbook, 1999.

217. Warnecke H. Qualifikation der Ingenieure im weltweiten Strukturwandel / H. Warnecke // Ingenieuren und Ingenieure für die Zukunft : aktuelle Entwicklungen von Ingenieurarbeit und Ingenieurausbildung ; W. Neef ; T. Pelz (Hrsg.). – Berlin : Zentraleinrichtung Kooperation d. TU Berlin, 2009. – P. 35–44.

218. Woolston Cris. J. Science Teaching in Higher Education Science Education towards the Year 2000 / Cris. J. Woolston // Aspects of Education. – 1996. – Number 53.

ДОДАТКИ

Додаток А

Хронологія подій Болонського процесу

Березень 1999 року	Ваймар, Німеччина	Зустріч генеральних директорів ЄС і керівництва Ради ректорів європейських країн для обговорення проблем акредитації та оцінювання у вищій освіті
Травень 1999 року	Копенгаген, Данія	Публікація звіту «Тенденції у вищій освіті-I» на замовлення CRE, Конфедерації Рад ректорів країн, що входять до EU, за фінансової підтримки ЄС
18-19 червня 1999 року	Болонья, Італія	Перша зустріч європейських міністрів, що відповідають за вищу освіту, і прийняття спільної декларації
8-10 лютого 2001 року	Лісабон, Португалія	Семінар «Акредитація / Надання законної сили»
14-15 лютого 2001 року	Берлін, Німеччина	Національний семінар із питань Болонського процесу
16-17 лютого 2001 року	Гельсінкі, Фінляндія	Міжнародний семінар «Університетські ступені короткого циклу»
1-3 березня 2001 року	Уппсала, Швеція	Неформальна зустріч європейських міністрів, що відповідають за освіту й науку
2-4 березня 2001 року	Мальме, Швеція	Міжнародний семінар «Транснаціональна освіта»
10 березня 2001 року	Антверпен, Бельгія	Семінар фламандського співтовариства з проблем Болонського процесу
10-12 березня 2001 року	Антверпен, Бельгія	Семінар студентів Європи «Втілення в життя Болонської декларації»
13-14 березня 2001 року	Белград, Югославія	Національний семінар із проблем Болонського процесу
22-25 березня 2001 року	Ґетеборг, Швеція	Прийняття Ґетеборзької конвенції конференцією Асоціації національних студентських спілок в Європі
29-30 березня 2001 року	Саламанка, Іспанія	Конференція європейських вищих навчальних закладів та освітніх організацій, прийняття спільного документа
9 квітня 2001 року	Стокгольм, Швеція	Зустріч Групи керівництва Болонським процесом
21 квітня 2001 року	Брюссель, Бельгія	Зустріч Ради Асоціації європейських університетів
26 квітня 2001 року	Брюссель, Бельгія	Зустріч у розширеному складі групи, що готує рекомендації з Болонського процесу

Квітень 2001 року	Гельсінкі, Фінляндія	Публікація звіту «Тенденції у вищій освіті-II» за фінансової підтримки ЄС і ETF
6-8 травня 2001 року	Гальмстад, Швеція	Зустріч генеральних директорів ЄС і керівництва Рад ректорів європейських країн
10-16 травня 2001 року	Братислава, Словаччина	Міжнародний семінар і 40-а зустріч Ради Асоціації національних спілок студентів у Європі
17 травня 2001 року	Прага, Чехія	Зустріч у розширеному складі групи, що готує рекомендації з Болонського процесу
18-19 травня 2001 року	Прага, Чехія	Зустріч європейських міністрів, що відповідають за вищу освіту
Червень 2001 року	Рига, Латвія	8-а спільна зустріч у рамках мереж ENIC і NARIC та прийняття документа «Визнання результатів (навчання) у Болонському процесі»
5-8 грудня 2001 року	Тампере, Фінляндія	13-а щорічна конференція EAIE, розгляд питань Болонського процесу
1-2 березня 2002 року	Брюссель, Бельгія	Болонський процес: Зона європейської вищої освіти: перспективи і розвиток для сільськогосподарських та дотичних до них наук; компетенція випускників
21-23 травня 2003 року	Грац, Австрія	Друга конференція представників європейських вищих навчальних закладів та освітніх організацій
19-20 вересня 2003 року	Берлін, Німеччина	Третя зустріч європейських міністрів, що відповідають за вищу освіту
Травень 2005 року	Берген, Німеччина	Четверта зустріч європейських міністрів, що відповідають за вищу освіту. Україна приєдналася до Болонського процесу

**Учасники Болонського процесу і декларації
«Зона європейської вищої освіти»**

Країна	Коли вступила країна
Австрія	1999
Азербайджан	2005
Албанія	2003
Андорра	2003
Білорусь	2015
Бельгія	1999
Болгарія	1999
Боснія і Герцеговина	2003
Ватикан	2003
Велика Британія	1999
Вірменія	2005
Греція	1999
Грузія	2005
Данія	1999
Естонія	1999
Ізраїль	1999
Ірландія	1999
Ісландія	1999
Іспанія	1999
Італія	1999
Казахстан	2010
Кіпр	2001
Латвія	1999
Литва	1999
Ліхтенштейн	2001
Люксембург	1999
Республіка Македонія	2003
Мальта	1999
Молдова	2005
Нідерланди	1999
Німеччина	1999
Норвегія	1999
Польща	1999
Португалія	1999
Росія	2003
Румунія	1999
Сербія	2003
Словаччина	1999
Словенія	1999
Туреччина	2001
Угорщина	1999
Україна	2005
Фінляндія	1999
Франція	1999
Хорватія	2001
Чорногорія	2003
Чехія	1999
Швейцарія	1999
Швеція	1999